

Федеральное агентство по образованию
ГОУ ВПО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет»
Уральское отделение Российской академии образования
Академия профессионального образования

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ
И ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Учебное пособие

Часть 1

*Рекомендовано УМО по специальностям
педагогического образования в качестве учебного пособия
для студентов высших учебных заведений, обучающихся
по специальности 050711 (031300) – социальная педагогика*

Екатеринбург
2007

УДК 37.013.42 (075.8)

ББК Ч 466 я 73-1

М 74

Авторы: Н.М. Борщева (гл. 3), Т.И. Зубкова (гл. 1), И.А. Протасова (гл. 4), Н.Г. Санникова (гл. 2).

Методологические и технологические основы социально-педагогической деятельности: Учеб. пособие: В 2 ч. / Под общ. ред. Н.Г. Санниковой. Ч. 1. Екатеринбург: Изд-во ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2007. 134 с.

ISBN 5-8050-0263-9

В учебном пособии рассматриваются методологические и технологические основы социально-педагогической деятельности, а также отдельные аспекты подготовки социального педагога к ее организации. Пособие адресовано студентам, обучающимся по специальности 031300 Социальная педагогика, специализации 031325 Социальный менеджмент в системе образования и может быть использовано при изучении дисциплин специализации «Основы социального менеджмента», «Особенности менеджмента в системе образования», «Управление педагогическими системами», а также дисциплины общепрофессиональной подготовки «Методика и технология работы социального педагога».

Рецензенты: доктор философских наук, профессор В.М. Князев (ГОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»); кандидат педагогических наук, профессор Г.А. Карпова (ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет»)

ISBN 5-8050-0263-9

© ГОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», 2007

© Борщева Н.М. (гл. 3), Зубкова Т.И. (гл. 1), Протасова И.А. (гл. 4), Санникова Н.Г. (гл. 2), 2007

Введение

Методологические проблемы педагогики все чаще становятся предметом специальных исследований. В настоящее время к этим проблемам обращаются в своих трудах такие известные ученые, как Б.С. Гершунский, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, И.А. Липский, Н.Д. Никандров и др. Само понятие «методология» трактуется представителями различных школ по-разному. Но в определении сущности *педагогической методологии* исследователи сходятся в главном: это «учение о структуре, логической организации, методах и средствах педагогической деятельности в области теории и практики»¹.

Разрешение методологических проблем педагогики и социальной педагогики часто оказывается достаточно трудоемким для исследователей, особенно если это студенты или аспиранты. Данные проблемы нередко трактуются ими упрощенно, без учета методологического аспекта.

В плане методологических основ прослеживается множество связей социальной педагогики с другими науками и научными дисциплинами. «Методологической основой социальной педагогики являются положения наук и научных дисциплин более высокого методологического статуса, чем знание социально-педагогическое»². На высшем уровне обобщения ее представляет философия – гносеологические и мировоззренческие основы; затем общенаучная методология – общенаучные основы. Далее функцию методологических основ социальной педагогики обеспечивают такие науки, как социология, психология, право, информатика и т.д., которые представляют собой дис-

¹ Методологические проблемы развития педагогической науки. М.: Педагогика, 1985. С. 240.

² Липский И.А. Понятийный аппарат и парадигмы развития социальной педагогики // Педагогика. 2001. № 10. С. 19.

циплинарную методологию и реализуются в социальной педагогике в форме дисциплинарных методологических подходов.

Педагогическая методология имеет свой предмет и представляет собой определенную систему знаний, складывающуюся на нескольких уровнях. Известный методолог педагогики И.А. Липский в своей содержательно-функциональной концепции методологического анализа научного знания выделяет шесть таких уровней: гносеологический, мировоззренческий, логико-гносеологический, научно-содержательный, технологический и научно-методический³.

Эти уровни представлены в концепции как «пошаговый» инструментарий методологического анализа педагогического знания, где каждый шаг призван высветить определенные стороны анализируемой науки и представить полную картину ее состояния и развития. В кратком изложении сущность каждого уровня можно представить следующим образом:

1) *Гносеологический уровень* – это познавательная функция теории, которая обеспечивает изучение проблем познания социальной и педагогической действительности, отношений научного педагогического знания и педагогической практики. На *гносеологическом уровне* методологического анализа наиболее распространенными являются диалектический, критический (оценочный), исторический и политический подходы, которые составляют содержание знания этого уровня.

2) *Мировоззренческий уровень* определяет мировоззренческие характеристики педагогического знания, формирует мировоззренческие основы, реализует мировоззренческую функцию знания других наук по отношению к исследуемому объекту педагогики. В отличие от гносеологических, наиболее общих, подходов, на данном уровне реализуются подходы, которые принято называть общенаучными и частнонаучными или дисциплинарными. Среди таких общенаучных подходов – культурологический, системный, комплексный, оптимизационный, кибернетический (управленческий), информационный и др.

³ Липский И.А. Социальная педагогика: Методологический анализ. М.: Сфера, 2004. С. 30 – 52.

Частнонаучные подходы обусловлены взаимосвязями педагогики с другими науками и научными дисциплинами: социологией, педагогикой, психологией, валеологией, конфликтологией и др.

В своей совокупности эти «части» мировоззрения формируют у педагога способность целостного видения мира, его мироотношение, жизненные позиции, убеждения, идеалы, принципы познания и деятельности, ценностные ориентации.

3) *Логико-гносеологический уровень* методологического анализа научного знания реализует познавательную функцию теории, исследующей его науковедческое содержание. Данный уровень включает в себя методологическое знание, связанное с познанием и преобразованием логической структуры педагогики, ее объекта и предмета, целей и задач, понятийно-терминологического аппарата и др.

4) *Научно-содержательный уровень* ориентирован на выявление сущности, структуры, функций, специфики социальной педагогики, принципов познания и преобразования социально-педагогической науки и практики, а также на определение стадий и этапов становления, форм функционирования и развития.

5) *Технологический уровень* методологического знания связан с выделением технологий познания социальной педагогики и преобразования ее объекта. К ним относятся общие и специфические технологии педагогической деятельности. Среди общих выделяются технологии педагогического диагностирования, оценивания, прогнозирования, моделирования, проектирования, программирования. К этой же группе относятся технологии планирования, реализации целей и ценностных ориентаций, осуществления обратной связи и информационного обеспечения социально-педагогической деятельности. В своей совокупности они составляют замкнутый цикл технологического процесса социально-педагогической деятельности.

6) *Научно-методический уровень* социальной педагогики отражает ее связи с другими науками, место среди других наук, определяет методы и средства теории и практики социально-педагогической деятельности, принципы и процедуры формирования и применения методов познания и преобразования социальной действительности.

Структура, логическая организация, методы и средства социальной педагогики и социально-педагогической деятельности формируются на разных уровнях методологического знания, которые должны учитываться при анализе, описании и использовании педагогической методологии в научных исследованиях.

Одним из главных недостатков методологической подготовки студентов является слабая сформированность их представлений о методологических основах избранной специальности. А без знания методологии педагогики в целом и социальной педагогики в частности у студентов складывается порой некое «облегченное» восприятие педагогических наук и педагогических специальностей как второстепенных, не имеющих достаточной научной базы, формируется искаженное представление о педагогической науке.

Студенты, осваивающие специальность «Социальная педагогика», за годы обучения в вузе должны стать методологически компетентными в том объеме, который необходим:

- для формирования у них научных представлений о социальной педагогике как науке и избранной ими специальности;
- изучения различных дисциплин данной специальности;
- проведения научных исследований по проблемам теории и практики социально-педагогической деятельности при выполнении курсовых и выпускных квалификационных работ;
- для осуществления научно-исследовательской деятельности после окончания вуза.

В связи с этим они нуждаются в конкретных методологических разработках по социальной педагогике, примерах методологического обоснования различных подходов к организации социально-педагогической деятельности.

Таким образом, создание настоящего учебного пособия обусловлено необходимостью повышения уровня методологической компетентности будущих социальных педагогов, вооружения их умением рассматривать и оценивать социально-педагогическую деятельность с методологических позиций.

Пособие включает в себя четыре главы, разработанные на раз-

ных уровнях методологического анализа. В первой главе, подготовленной доцентом кафедры социальной педагогики и психологии Российского государственного профессионально-педагогического университета (РГППУ) Т.И. Зубковой, дан подробный анализ государственного образовательного стандарта специальности «Социальная педагогика». Автор рассматривает все учебные дисциплины специальности в их диалектическом единстве и показывает, что на научно-содержательном уровне педагогической методологии образовательный стандарт является методологической основой профессиональной подготовки социального педагога, обеспечивающей ее научное содержание и развитие. Вместе с тем анализ раскрывает роль государственного образовательного стандарта как нормативно-управленческого документа, определяющего систему управления учебно-познавательной деятельностью и практической подготовкой студентов в процессе их обучения в вузе и являющегося основой объективной оценки уровня образования и квалификации выпускников.

В Государственном образовательном стандарте (2005) дано определение социального педагога как социального менеджера. Это определение отражает новый взгляд на подготовку специалистов по социальной педагогике, которая сегодня должна осуществляться с учетом принципов и особенностей социального управления.

В связи с этим вторая глава настоящего учебного пособия, автором которой является доцент кафедры социальной педагогики и психологии РГППУ Н.Г. Санникова, посвящена характеристике социального управления как области знаний, имеющей методологическое значение для разработки нового, управленческого подхода к подготовке социального педагога. Автор раскрывает сущность социального управления и социального менеджмента, рассматривает образовательный менеджмент как один из видов социального управления, комментирует понятия «социальный менеджер», «менеджер образования», обосновывает правомерность использования этих понятий применительно к профессии социального педагога. Глава выполнена на мировоззренческом уровне методологического анализа.

Материалы третьей главы, представленные доцентом кафедры

социальной педагогики и психологии РГППУ Н.М. Борщевой, построены на технологическом уровне методологического анализа. Автор раскрывает вопросы преобразования социально-педагогической действительности с помощью диагностических технологий, определяет методологический и теоретический аспекты проблемы, анализирует принципы, методы и этапы диагностической деятельности социального педагога, дает программу психодиагностического обследования социально-педагогического объекта, явления.

Четвертая глава написана доцентом кафедры социальной педагогики и психологии РГППУ И.А. Протасовой. Глава выполнена на научно-методическом уровне методологического анализа и раскрывает, с одной стороны, методику работы социального педагога, с другой – ее научные основы, составляющие методологическую базу социально-педагогической деятельности в данном направлении.

Каждая глава представляет собой самостоятельное исследование и имеет свою научную специфику. Содержательная направленность глав также различна. Однако в рамках настоящего учебного пособия их объединяет одна важная особенность: в совокупности своей представленные в нем материалы являются примером анализа социально-педагогического знания с разных методологических позиций.

Учебное пособие не содержит конкретных методических указаний и рекомендаций по методологическому обоснованию социально-педагогических проблем, рассматриваемых в дипломных или диссертационных работах, и представляет собой попытку теоретических исследований с разных методологических позиций на основе содержательно-функциональной концепции методологического анализа научного знания, разработанной И.А. Липским. При этом авторы преследовали цель отразить все выделенные им уровни методологического анализа.

Однако знакомство студентов с материалами пособия с последующим анализом может способствовать повышению их методологической грамотности. Решению этой задачи призваны помочь задания для самостоятельной работы и разработка рефератов по тематике, предлагаемой авторами в конце каждой главы.

Глава 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

1.1. Государственный образовательный стандарт как методологическая основа профессиональной подготовки социальных педагогов

Профессиональная подготовка социальных педагогов в России началась в начале 90-х гг. XX в. По специальности «Социальная педагогика» были разработаны государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования 1995, 2000 гг. В 2005г. введен новый Государственный образовательный стандарт специальности «Социальная педагогика», который не имеет существенных отличий от стандарта 2000 г. В 2008 г. будет принят новый государственный образовательный стандарт (ГОС) третьего поколения, ориентированный на европейские образовательные нормы в соответствии с Болонским соглашением.

Обобщение представлений о специальности «Социальная педагогика» и содержании профессиональной подготовки социального педагога в государственных образовательных стандартах имеет важное методологическое и теоретическое значение. С одной стороны, ГОС регламентирует общее понимание профессиональной социально-педагогической деятельности, уточняет, чем определяются методология подготовки специалиста, отбор содержания его подготовки. С другой стороны, в каждой стране стандарты имеют специфический характер, так как они ориентированы на подготовку национальных кадров. Обобщение опыта функционирования государственных образовательных стандартов в этом плане имеет теоретическое значение. При этом важно обратить внимание на то, насколько те или иные теоретические положения связаны с практикой социально-педагогической деятельности.

В России государственный образовательный стандарт профессиональной подготовки специалиста является нормативным документом, определяющим требования к минимуму содержания образования. При государственной аттестации и аккредитации образовательных учреждений критерий выполнения норм стандарта профессиональной подготовки является основным оценочным показателем.

Государственный образовательный стандарт выполняет регулятивную функцию, которая выражается в определении набора, объема и содержания учебных дисциплин, требовании обязательного его выполнения. В Федеральном законе «Об образовании» указывается, что государственные образовательные стандарты являются основой объективной оценки уровня образования и квалификации выпускников независимо от всех форм получения образования. Изменение государственных образовательных стандартов происходит не реже одного раза в десять лет ¹.

Следует признать, что процедура стандартизации высшего профессионального образования по новым специальностям имеет недолгую традицию, что отражается на содержании самих стандартов.

Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования специальности 031300 Социальная педагогика (ГОС 1995, 2000, 2005 гг.) включает следующие разделы: 1) «Общая характеристика специальности»; 2) «Требования к подготовке абитуриента»; 3) «Общие требования к основной образовательной программе подготовки выпускника»; 4) «Требования к обязательному минимуму содержания основной образовательной программы подготовки выпускника»; 5) «Сроки освоения основной образовательной программы выпускника»; 6) «Требования к разработке и условиям реализации основной образовательной программы подготовки выпускника»; 7) «Требования к уровню подготовки выпускника». Во всех этих разделах представлены отдельные характеристики специальности «Социальная педагогика»: сущность профессиональной деятельности, области профессиональной деятельности, виды

¹ О внесении изменений и дополнений в Закон Российской Федерации «Об образовании»: Инструкт. письмо № 12-ФЗ от 13.01.1996 г. М.: Изд-во «Ось – 89», 1996. С.8.

профессиональной деятельности, типовые задачи профессиональной деятельности, теоретическая подготовка специалиста, практическая подготовка социального педагога.

Общее понимание *сущности профессиональной социально-педагогической деятельности* изложено в характеристике специальности, где указывается, что социальный педагог должен быть готов к осуществлению воспитательной деятельности по формированию общей культуры личности, способствовать социализации, соблюдать права несовершеннолетних, выполнять определенные виды профессиональной деятельности. Акцент на воспитательную работу в деятельности социального педагога характерен для всех имеющихся стандартов профессиональной подготовки.

В государственных образовательных стандартах определены *области профессиональной деятельности* социального педагога. В стандарте 1995 г. указано, что специалист может работать в семье, образовательных учреждениях, специальных профилактических учреждениях различных типов, социальных службах, центрах досуга и творчества, физкультурно-оздоровительных и спортивных учреждениях, детских и юношеских общественных организациях, государственных и общественных организациях. В стандартах 2000 и 2005 гг. область профессиональной деятельности социального педагога существенно ограничена: образовательные учреждения различного типа или сфера образования.

Таким образом, совершенствование государственных образовательных стандартов привело к определению более узкой сферы профессиональной деятельности социального педагога, которая устанавливается в рамках сферы образования.

Однако практика выявляет другие тенденции. Должности социальных педагогов введены в штатное расписание учреждений социальной защиты населения, комитетов по делам молодежи, учреждений исполнения наказания для несовершеннолетних и др. Налицо противоречие между определением сферы профессиональной деятельности социального педагога в государственных образовательных стандартах 2000, 2005 гг. и практикой социально-педагогической дея-

тельности. Стандарт 1995 г. наиболее адекватно решал данную проблему.

В государственных образовательных стандартах определены *виды профессиональной деятельности* социального педагога. Их подробный перечень представлен в таблице.

Отражение различных видов профессиональной деятельности социального педагога в ГОСТах

Деятельность	ГОСТ		
	1995 г.	2000 г.	2005 г.
Социально-педагогическая	+	+	+
Правозащитная	+	–	–
Культурно-просветительская	+	+	+
Организационно-управленческая	+	–	+
Методическая	+	–	–
Исследовательская	+	–	–
Агитационно-пропагандистская	+	–	–
Научно-методическая	–	+	+
Воспитательная	–	+	–
Коррекционно-развивающая	–	+	–
Управленческая	–	+	–
Учебно-воспитательная	–	–	+
Развивающая	–	–	+

Примечание. Знак «+» означает, что данный вид деятельности отражен в ГОСТе, знак «–» – не отражен.

Согласно данным таблицы только два вида профессиональной деятельности социального педагога (социально-педагогическая, культурно-просветительская работа) устойчиво сохраняют свои позиции в государственных образовательных стандартах всех лет. В двух образо-

вательных стандартах отражена организационно-управленческая и научно-методическая работа. Все остальные виды деятельности фиксируются однократно.

Стандарт 2005 г. включает, наряду с указанными, два новых вида деятельности социального педагога: учебно-воспитательную и развивающую работу. Инновационность этих видов деятельности носит ограниченный характер, так как они в различных сочетаниях были представлены в предшествующих стандартах.

Так, в стандарте 2000 г. фиксировался воспитательный вид деятельности. В 2005 г. воспитательная деятельность дополняется учебной и рассматривается как учебно-воспитательная. Учебная деятельность не была указана ни в одном образовательном стандарте. В стандарте 2000 г. присутствовала коррекционно-развивающая деятельность. В последнем стандарте коррекционная деятельность исключена и оставлена только развивающая.

В целом анализ видов профессиональной деятельности социального педагога показывает, что стандарт 2005 г., с одной стороны, включает устоявшиеся виды деятельности социального педагога, с другой – устанавливает новые путем расширения или ограничения ранее регламентированных видов деятельности. Следует отметить, что Государственный образовательный стандарт 2005 г. полностью исключает из видов профессиональной деятельности социального педагога коррекционную и правозащитную деятельность.

Однако практика показывает, что работа социальных педагогов с детьми группы риска предусматривает коррекционную и правозащитную деятельность. Таким образом, налицо противоречие между выделенными в Государственном образовательном стандарте 2005 г. видами деятельности социального педагога и потребностями практики. Поэтому можно признать, что выделенные в предшествующих стандартах виды профессиональной деятельности востребованы практикой работы социальных педагогов.

В качестве видов деятельности социального педагога следует рассматривать социально-педагогическую, правозащитную, культурно-просветительскую, организационно-управленческую, методиче-

скую, исследовательскую, агитационно-пропагандистскую, коррекционную, учебно-воспитательную, развивающую работу. В России данные виды деятельности апробированы в существующих образовательных стандартах и востребованы в практической работе социальных педагогов.

Отличительной особенностью Государственного образовательного стандарта 2005 г. по специальности «Социальная педагогика» является выделение *типовых задач профессиональной деятельности*.

Обозначение типовых задач является одним из перспективных направлений компетентностного подхода к разработке государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования. Именно этот подход будет заложен в разработку стандартов профессиональной подготовки третьего поколения. Каждую типовую задачу профессиональной деятельности можно рассматривать как самостоятельную компетенцию специалиста. Поэтому можно утверждать, что стандарт 2005 г. является достаточно прогрессивным по отношению к предыдущим.

В Государственном образовательном стандарте 2005 г. выделены следующие типовые задачи профессиональной деятельности социального педагога: 1) проектирование и проведение работы по социальной профилактике в процессе обучения и воспитания; 2) организация взаимодействия родителей учащихся и педагогов как участников образовательного процесса; 3) проведение профориентационной работы; 4) оказание помощи в решении задач социализации учащихся; 5) обеспечение взаимодействия школы и различных учреждений с целью успешной социализации детей; 6) психолого-педагогическое обеспечение образовательного процесса; 7) организация субъект-субъектного взаимодействия участников образовательного процесса; 8) использование современных научно обоснованных и наиболее адекватных приемов, методов и средств обучения и воспитания с учетом индивидуальных особенностей учащихся; 9) воспитание учащихся в плане формирования у них духовных, нравственных ценностей и патриотических убеждений на основе индивидуального подхода; 10) раз-

работка развивающих программ психологического сопровождения детей в образовательном процессе; 11) разработка коррекционно-развивающих программ для детей с трудностями в обучении; 12) психологическая поддержка творчески одаренных детей; 13) проведение развивающих занятий для разных категорий детей с учетом индивидуальных особенностей; 14) психологическая поддержка учителей в образовательном процессе; 15) формирование общей культуры учащихся; 16) организация культурного пространства образовательного учреждения; 17) выполнение научно-методической работы, участие в работе методических объединений; 18) анализ собственной деятельности с целью ее совершенствования и повышения своей квалификации; 19) управление педагогическим коллективом в целях обеспечения реализации образовательных программ; 20) организация контроля за результатами социального воспитания; 21) ведение школьной документации.

Как видно из представленного перечня, спектр профессиональных задач социального педагога достаточно широк. Авторами стандарта 2005 г. была сделана попытка классификации типовых задач по основным видам деятельности социального педагога. Несмотря на широкий охват, возможно, что некоторые профессиональные задачи в него не включены. Практика покажет, какие из указанных профессиональных задач будут широко востребованными. Однако при первом рассмотрении видно, что формулировки отдельных задач требуют уточнения, определения правомерности их отнесения к видам профессиональной деятельности социального педагога.

Теоретическая подготовка социального педагога осуществляется посредством изучения учебных дисциплин. Структура и общее содержание учебных дисциплин федерального компонента Государственного образовательного стандарта зафиксированы в требованиях к обязательному минимуму содержания основной образовательной программы подготовки социального педагога. В стандарте 1995 г. учебные дисциплины объединены в несколько блоков: общекультурный, медико-биологический, психолого-педагогический, предметный. В государственных образовательных стандартах 2000 и 2005 гг. учеб-

ные дисциплины объединяются в пять циклов: общие гуманитарные и социально-экономические дисциплины, общие математические и естественнонаучные дисциплины, общепрофессиональные дисциплины, дисциплины предметной подготовки, факультативные дисциплины.

Приведем перечень дисциплин различных циклов по стандарту 2005 г. Цикл общегуманитарных и социально-экономических дисциплин включает учебные предметы: «Иностранный язык», «Физическая культура», «Отечественная история», «Культурология», «Политология», «Правоведение», «Русский язык и культура речи», «Социология», «Философия», «Экономика».

Цикл общематематических и естественнонаучных дисциплин включает учебные предметы «Математика» и «Информатика», «Концепция современного естествознания», «Аудиовизуальные технологии обучения».

Цикл общепрофессиональных дисциплин включает в себя предметы «Педагогика», «Психология», «Психолого-педагогический практикум», «Возрастная анатомия и физиология», «Основы медицинских знаний и здорового образа жизни», «Безопасность жизнедеятельности», «Использование современных информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе».

Цикл дисциплин предметной подготовки включает учебные предметы «Социальная педагогика», «История социальной педагогики», «Социальная политика», «Управление социальными системами», «Основы социальной работы», «История педагогики и образования», «Педагогическая антропология», «Основы профориентологии», «Методика и технология работы социального педагога», «Методология и методы психолого-педагогических исследований», «Возрастная психология», «Социальная психология», «История психологии», «Основы психологии семьи и семейного консультирования», «Психолого-педагогическая диагностика», «Основы психоконсультирования и психокоррекции».

Отсюда видно, что профессиональная подготовка социального педагога строится на достаточно широком перечне учебных дисциплин.

Проанализируем только те учебные дисциплины, которые имеют непосредственное отношение к профессиональной подготовке социального педагога и характеризуют специальность «Социальная педагогика»: «Введение в профессию (педагогика)», «Социальная педагогика», «История социальной педагогики», «Методика и технология работы социального педагога», «Управление социальными системами». Данные учебные дисциплины имеются в государственных образовательных стандартах по специальности «Социальная педагогика» 1995, 2000, 2005 гг.

Условно все перечисленные дисциплины можно разделить на две группы. К первой группе дисциплин теоретической направленности относятся те, которые выполняют функцию обеспечения фундаментальной научной профильной подготовки специалиста. Этими дисциплинами являются «Социальная педагогика», «История социальной педагогики». Ко второй группе дисциплин практико-ориентированной направленности относятся те, которые обеспечивают прикладной аспект профессиональной подготовки специалиста. К дисциплинам второй группы относятся: «Введение в профессию», «Методика и технология работы социального педагога», «Управление системой социальной защиты детства», «Управление социальными системами».

Последовательность изучения дисциплин в соответствии с примерным учебным планом специальности строится в следующей логике: от практики к теории, от теории к практике. На первом курсе изучается дисциплина «Введение в профессию». На втором, третьем курсах изучаются дисциплины «Социальная педагогика», «История социальной педагогики». На последних курсах идет изучение дисциплин «Методика и технология работы социального педагога», «Управление системой социальной защиты детства» или «Управление социальными системами». Рассмотрим учебные дисциплины в последовательности их изучения.

В стандарте 1995 г. характеристики педагогической профессии и специальности «Социальная педагогика» были распределены по двум учебным дисциплинам; это «Введение в педагогическую профессию»

и «Введение в специальность». В стандартах 2000, 2005 гг. информация о педагогической профессии и специальности «Социальная педагогика» заключена в одну учебную дисциплину – «Введение в профессию». В рамках данной дисциплины формируется представление об особенностях педагогической профессии, дается характеристика специальности «Социальная педагогика», указывается сфера деятельности социального педагога.

В стандарте 1995 г. выделялась учебная дисциплина «Теория и история социальной педагогики», которая включала исторические и теоретические аспекты подготовки специалиста. В образовательных стандартах 2000, 2005 гг. теоретические аспекты социальной педагогики, в частности проблемы социального воспитания, социального образования, социально-педагогической деятельности, социальной адаптации и дезадаптации личности, рассматриваются в рамках самостоятельной учебной дисциплины «Социальная педагогика».

В стандарте 1995 г. «История социальной педагогики» не имела статуса самостоятельной учебной дисциплины, который приобрела в стандартах 2000, 2005 гг. История социальной педагогики позволяет сформировать представление о выделении социально-педагогической работы как отдельной сферы деятельности, о становлении научного знания. В рамках данной дисциплины рассматривается исторический отечественный и зарубежный опыт социально-педагогической деятельности.

Учебная дисциплина «Методика и технология работы социального педагога» присутствует во всех образовательных стандартах без изменений. Данная учебная дисциплина имеет практико-ориентированную (или прикладную) направленность. В контексте дисциплины рассматриваются понятия методики и технологии, изучаются конкретные методики работы в социуме с разными категориями населения, включающие коррекционную и реабилитационную деятельность. Данная учебная дисциплина формирует методическую основу деятельности социального педагога.

Учебная дисциплина «Управление системой социальной защиты детства» была представлена в образовательных стандартах 1995,

2000 г. Основу содержания учебной дисциплины составляли понятия прав ребенка, социальной защиты. Подробно рассматривались учреждения социальной защиты населения, где работают социальные педагоги. Освоив предмет этой учебной дисциплины, социальные педагоги могли осуществлять охранно-защитную функцию в отношении несовершеннолетних. В образовательном стандарте 2005 г. данная учебная дисциплина заменена дисциплиной «Управление социальными системами», которая, с одной стороны, повторяет основные понятия дисциплины «Управление системой социальной защиты детства», с другой – вводит ряд новых понятий: «государственное управление социальными системами», «роль общественных организаций в управлении социальными системами», «основные понятия теории управления», «организационная структура управления», «управленческая культура руководителя», «управление конфликтами». Новая дисциплина призвана сформировать более широкие представления об управленческих аспектах деятельности социального педагога, что полностью соответствует ее специфике. Поэтому правомерность ее введения очевидна.

В целом анализ учебных дисциплин показывает, что образовательные стандарты предусматривают разностороннюю и качественную теоретическую подготовку социального педагога.

Практическая подготовка социального педагога также находит свое отражение в новых Государственных образовательных стандартах. В отличие от 1995 г., в стандарте 2000 г. обозначены конкретные виды практик: летняя педагогическая; комплексная; социально-педагогическая; психолого-педагогическая практики и инструктивно-методический лагерь. В стандарте 2005 г. представлены учебная, летняя педагогическая, социально-педагогическая, комплексная практика и практика в школе.

Набор практик существенно не изменился. Но в стандарте 2005г. подробно сформулированы их задачи и указаны учреждения для прохождения практик.

Учебная практика проводится на базе инструктивно-методического лагеря. Ее задачами являются:

1) приобретение первичных навыков профессиональной деятельности социального педагога и педагога – воспитателя;

2) создание мотивационно-ценностного отношения к предстоящей педагогической деятельности в лагере;

3) осознание необходимости самообразования и самоподготовки к практической работе.

Летняя педагогическая практика проводится в детских оздоровительных лагерях. К ее задачам относятся:

1) формирование мотивационно-ценностной установки на общение и взаимодействие в период совместной жизни с детьми;

2) углубление и закрепление теоретических знаний, применение их в решении конкретных социально-педагогических задач;

3) формирование аналитического мышления, умения анализировать, прогнозировать и моделировать профессиональную деятельность в условиях изменившегося социума.

Социально-педагогическая практика проводится на базе социальных учреждений различного типа и подразумевает комплекс следующих задач:

1) ознакомление студентов со спецификой содержания и организации учебно-воспитательного процесса в социальных учреждениях различного типа;

2) овладение технологиями разрешения проблем детей и подростков, используемыми специалистами данных учреждений;

3) практическое изучение основных функциональных ролей социальных педагогов;

4) ознакомление с социальным инструментарием, используемым сотрудниками социального учреждения в своей деятельности;

5) формирование у студентов социальной ответственности, профессиональной направленности и устойчивости в социально-педагогической деятельности.

Комплексная практика проводится на базе социально-педагогических учреждений различного типа. Ее задачами являются:

1) формирование у студента целостной картины будущей профессиональной деятельности;

2) получение представлений и знаний об основных социально-педагогических и психологических проблемах, возникающих в процессе оказания профессиональной помощи детям и их семьям;

3) выработка у студентов важнейших практических навыков в различных видах социально-педагогической и психологической работы с ребенком, подростком, семьей;

4) профессиональное и личностное развитие студентов с целью разрешения их собственных внутренних проблем и активизации их личностных ресурсов;

5) развитие профессиональной рефлексии.

Практика в школе проводится на базе учреждений среднего общего образования, социальных приютов для детей и подростков, учреждений интернатного типа. Задачами *практики в школах* являются:

1) формирование интереса к психолого-педагогической деятельности, выработка потребности в самообразовании;

2) овладение педагогическими и психологическими технологиями, систематизация и интериоризация полученной информации;

3) исследование межличностных отношений, психологического климата учебной группы;

4) ознакомление с коррекционными технологиями работы с детьми «группы риска».

Перечень задач практической подготовки показывает постепенное усложнение видов деятельности, выполняемых студентом за время его обучения в вузе. Стандарт предусматривает изменение баз практики, что расширяет возможности практической деятельности социального педагога. Попытка решения проблемы организации практик в процессе профессиональной подготовки социальных педагогов в рамках стандарта является несомненным шагом вперед.

Проведенный анализ государственных образовательных стандартов показывает изменение методологических основ профессиональной подготовки социальных педагогов. Введение любого нового положения стандарта при характеристике сущности, сфер, видов профессиональной деятельности специалиста, содержания теоретической, прикладной, практической подготовки системно влияет на про-

цесс обучения студентов в высшей школе. Можно утверждать, что Государственные образовательные стандарты по специальности «Социальная педагогика» 2005 г. по отношению к предшествующим стандартам имеют регрессивные и прогрессивные тенденции развития. В качестве регрессивных тенденций следует обозначить сужение сфер и видов профессиональной деятельности социальных педагогов. Прогрессивные тенденции проявляются при определении содержания теоретической, прикладной, практической подготовки, разработке типовых профессиональных задач. Несмотря на имеющиеся противоречия в развитии стандартов, следует признать, что в настоящее время складывается относительно устойчивая национально-государственная система профессиональной подготовки социальных педагогов, отличающаяся целенаправленностью, адекватным профессии содержанием, включающая в себя теоретическую и практическую подготовку и устоявшиеся сферы и виды профессиональной деятельности. Именно поэтому государственный образовательный стандарт выполняет методологическую функцию в процессе подготовки специалиста.

1.2. Научное обеспечение теоретической подготовки социальных педагогов

Непосредственно специальную теоретическую профессиональную подготовку социальных педагогов обеспечивают такие учебные дисциплины государственного образовательного стандарта, как «Социальная педагогика» и «История социальной педагогики». Указанные учебные дисциплины ориентированы на одноименные отрасли социально-педагогического знания.

Социальная педагогика как учебная дисциплина и отрасль научного знания представлена учебными пособиями и монографиями, издающимися в России с конца XIX в. Издание монографий и учебных пособий можно условно разделить на два периода: первый – с конца XIX по 30-е гг. XX в. (В.В. Зеньковский, Н.К. Крупская, П. Наторп и др.); второй – с конца 1980г. по настоящее время (Л.И. Аксенова, Ю.В. Василькова, Т.А. Василькова, М.А. Галагузова, В.И. Загвя-

зинский, И.А. Липский, Л.В. Мардахаев, А.В. Мудрик, Ф.А. Мустаева, В.А.Никитин, Л.Е.Никитина, Н.М.Платонова, В.Д.Семенов и др.). В работах первого периода была осуществлена постановка проблемы исследования в области социального воспитания. Значение работ второго периода заключается в формулировании парадигмы социальной педагогики как науки.

Исходя из такой оценки развития социально-педагогического знания можно утверждать, что теория социальной педагогики только формируется и переживает все проблемы становления научного знания (неопределенность понятийного аппарата, области научного исследования, структуры научного знания и др.).

Современные монографии и учебные пособия по социальной педагогике можно условно разделить на три группы в зависимости от доминирующей парадигмы: к первой группе публикаций относятся те, которые отстаивают идею определения социальной педагогики как науки о воспитании человека в обществе (А.В.Мудрик, Ф.А. Мустаева, В.Д. Семенов); ко второй группе – работы, рассматривающие социальную педагогику как науку о помощи детям в процессе социализации, выделяющие педагогические аспекты социальной работы (Л.И. Аксенова, Ю.В. Василькова, Т.А. Василькова, М.А. Галагузова, Л.Е. Никитина); к третьей группе следует отнести работы, в которых использован комплексный подход к науке социальной педагогики (И.А. Липский, Л.В. Мардахаев, В.А. Никитин, Н.М.Платонова и др.). Проблема «разноголосицы» парадигм социальной педагогики обусловлена рядом факторов.

Первая парадигма социальной педагогики как науки о воспитании человека в обществе сформировалась на основе дифференциации педагогического знания. В начале XX в. появление науки социальной педагогики объяснялось современниками как ответная реакция на развитие гуманистической педагогики, утверждающей приоритет индивидуального над социальным в человеке.

Социальная педагогика радикально изменяла точку зрения и акцентировала свое внимание на формировании социального в человеке, на базе которого может развиваться индивидуальное.

Именно эта точка зрения нашла отражение в трудах В.Д. Семенова² и А.В.Мудрика³, современных исследователей социальной педагогики, делающих акцент на изучении педагогических возможностей среды в решении вопросов социального воспитания, рассматривающих процесс социального воспитания, его отличительные признаки по отношению к семейному, религиозному воспитанию. А.В. Мудрик в одной из самых первых и объемных публикаций вводит нетрадиционное понятие «социально-педагогическая виктимология».

В рамках указанной парадигмы В.И. Загвязинским и другими авторами написано учебное пособие по основам социальной педагогики⁴, в котором рассматриваются проблемы развития социальной педагогики как отрасли научного знания, выделены институты социализации, обозначена сущность социально-педагогической деятельности.

Основная проблема, с которой сталкиваются авторы перечисленных учебных пособий – это дифференциация понятий теории социального воспитания и теории общего воспитания.

Вторая парадигма социальной педагогики сформировалась на основе потребностей практики и параллельного развития теории социальной работы. Любое общество характеризуется наличием нормы и отклонений от нормы. Отклонения от нормы порождаются современной практикой социальных преобразований, что приводит к увеличению количества дезадаптированных детей, требующих особого педагогического внимания.

С этой точки зрения ориентация на помощь детям в процессе социализации имеет педагогическую целесообразность.

² Социальная педагогика: теория, методика, опыт исследования. Свердловск: Изд-во Урал. гос. ун-та, 1989.

³ Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику /Ин-т практ. психологии. М.,1997.

⁴ Основы социальной педагогики / В.И. Загвязинский М.П. Зайцев, Г.Н. Кудашов и др.; Под ред. П.И. Пидкасистого; Пед. о-во России. М., 2002.

Наиболее ярко целесообразность социальной помощи детям оттаивается в работе Л.Е. Никитиной, которая утверждает, что социально-педагогическая деятельность – это часть социальной работы, целью которой является установление социальной гармонии в мире педагогическими средствами⁵.

Тезис о социальной защите детства доминирует в учебном пособии Ю.В. Васильковой, Т.А. Васильковой. Социально-педагогическую деятельность данные авторы рассматривают как направление социальной работы с отдельными категориями детей и семей, как социальную защиту детей⁶. В учебном пособии под редакцией М.А. Галагузовой рассматривается проблема нормы и отклонения от нормы; социально-педагогическая деятельность определяется как помощь в связи с проблемами социализации различных категорий дезадаптированных детей⁷.

В учебном пособии Ф.А. Мустаевой непосредственно рассматриваются вопросы социальной работы: беспризорность, сиротство, инвалидность, социальная защита детства и молодежи. Представлен опыт социальной работы в США, Германии, Франции, Великобритании, Швеции. Описывается опыт социально-педагогической деятельности в Германии и Франции⁸.

Л.И. Аксенова делает попытку адаптировать идеи социальной педагогики к системе специального образования. С общих позиций автор определяет значение социальной педагогики как науки о педагогическом регулировании отношений личности и среды. На уровне практики она рассматривает социальную педагогику как часть социальной работы, апеллируя к особенностям работы социального педагога с детьми, имеющими отклонения в развитии⁹.

⁵ Никитина Л.Е. Социальная педагогика: вопросы теории и практики. Ярославль: ДИА-пресс, 2001. С. 165.

⁶ Василькова Ю.В., Василькова Т.А. Социальная педагогика: Курс лекций. М.: Акад., 1999. С. 61 – 63.

⁷ Социальная педагогика: Курс лекций /Под ред. М.А. Галагузовой. М.: ВЛА-ДОС, 2000. С.105 –109.

⁸ Мустаева Ф.А. Социальная педагогика: Учеб. для вузов. М.: Акад. проект, 2003.

⁹ Аксенова Л.И. Социальная педагогика в специальном образовании. М.: Акад., 2001. С. 16, 20.

В теоретическом плане исследователи данного направления сталкиваются с проблемой дифференциации проблемного поля социальной педагогики, специальной и коррекционной педагогики, социальной работы.

Третья, объединенная, парадигма социальной педагогики как науки окончательно не сформулирована. Сущность ее просматривается в попытке осмысления вопросов социального воспитания всех категорий людей (разного возраста, характеризующихся нормой и отклонением от нормы).

Попытка создания объединенной парадигмы сделана И.А. Липским в его учебном пособии «Социальная педагогика: методологический анализ», где автор проводит анализ работ по теории социальной педагогики, рассматривает основы науки, анализирует и прогнозирует развитие проблемного поля социальной педагогики ¹⁰.

В рамках объединенной парадигмы написан учебник Л.В. Мардахаева, в котором он рассматривает проблемы определения научно-теоретических основ социальной педагогики, социального формирования личности, социальные отклонения в развитии и воспитании детей, описывает среду формирования личности ¹¹.

Изложение объединенной проблематики социальной педагогики представлено в учебном пособии под редакцией В.А. Никитина. В первой части пособия показана сложность развития социально-педагогического знания, определен понятийно-терминологический аппарат науки, установлены взаимоотношения основных категорий на проблемном уровне. Все теоретические положения автор аргументирует в контексте взаимосвязи теории и практики социально-педагогической деятельности.

Вторая часть учебного пособия носит прикладной характер. Здесь представлены различные технологии социально-педагогической деятельности и социально-педагогической реабилитации ¹².

¹⁰ Липский И.А. Социальная педагогика.

¹¹ Мардахаев Л.В. Социальная педагогика: Учеб. М.: Гардарики, 2003.

¹² Социальная педагогика /Под ред. В.А.Никитина . М.: ВЛАДОС, 2000.

В учебном пособии Н.М. Платоновой рассмотрение объединенной парадигмы заключается в установлении взаимосвязей между такими категориями социальной педагогики и педагогики, как «социальное воспитание», «перевоспитание», «социализация», «ресоциализация» и т.д. Автор вводит понятие социально-педагогического анализа структуры общества как основы исследования процессов социального воспитания. Отдельно рассматриваются вопросы социально-педагогической практики¹³.

Представители объединенной парадигмы социальной педагогики сталкиваются с рядом теоретических проблем. Это, прежде всего, проблемы концептуального определения социальной педагогики и социально-педагогической деятельности в их единстве и непротиворечивости; дифференциации и автономизации социально-педагогического знания в системе наук о человеке относительно психологии, философии, социологии, педагогики; структурирования социально-педагогического знания по отдельным его отраслям и внутри каждой отрасли.

Таким образом, теоретическая подготовка социальных педагогов по дисциплине «Социальная педагогика» обеспечена учебными пособиями, построенными на разных основаниях. Каждый автор формулирует научно-понятийный аппарат исходя из своих представлений и основных парадигм. Сложность преподавания с опорой на данные учебные пособия заключается в том, что парадигмы социального воспитания и социальной помощи (социальной работы) являются разными, поэтому механическое объединение содержания при параллельном использовании учебных пособий не представляется возможным.

Впрочем, можно выделить отдельные моменты, которые наиболее полно описаны в указанных учебных пособиях. Так, методологические проблемы социальной педагогики, определение объекта, предмета, структуры науки аргументированно представлены в работах И.А. Липского. Вопросы социализации и социального воспитания

¹³ Платонова Н.М. Основы социальной педагогики. СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 1997.

наиболее полно раскрыты в работах Л.В. Мардахаева, А.В. Мудрика, Ф.А.Мустаевой.

Понятие педагогики среды подробно описано в работах В.Д. Семенова. Основные понятия и категории социальной педагогики представлены М.А. Галагузовой. Особенности работы с трудными детьми раскрыты в работах Ю.В. Васильковой, Т.А. Васильковой, В.А. Никитина. Связь политики и социальной педагогики ярко представлена в работах Л.Е. Никитиной. Совокупными усилиями разных авторов создается основа теоретической подготовки социальных педагогов по дисциплине «Социальная педагогика».

История социальной педагогики представляет собой самостоятельную отрасль научного знания, которая находится в стадии обособления. Первоначально попытки периодизации истории социальной педагогики осуществлялись в рамках теории социальной педагогики в особом разделе социально-педагогического знания.

Постепенно, по мере накопления аналитической информации, начинает формироваться собственно историко-социально-педагогическое знание посредством его выделения из общего историко-педагогического знания.

При разделении историко-педагогического знания появились две самостоятельные отрасли знания: «Философия и история образования», «История социальной педагогики». В рамках одной из них рассматриваются проблемы истории теории и практики обучения, в рамках другой – история теории и практики социального воспитания.

Основная проблема дифференциации историко-педагогического знания проявляется на персонифицированном уровне, когда проблемы обучения и воспитания рассматриваются комплексно в авторских концепциях. В данной ситуации можно говорить об истории развития социально-педагогической мысли.

История социальной педагогики отражена в учебных пособиях И.А. Андреевой, Н.Ф. Басова, В.И. Беляева, М.А. Галагузовой, Л.В. Мардахаева, В.А. Никитина, В.Д. Семенова. С позиции методологии проблемы истории социальной педагогики изложены в учебном пособии И.А. Андреевой, где за основу структурирования содержания

учебного материала взята концепция социальной педагогики А.В. Мудрика¹⁴. Автор учебного пособия рассматривает предмет социальной педагогики, философии и социологии социального воспитания, содержание и организацию социального воспитания. Обобщения и заключения автора дополняются фрагментами работ педагогов – исследователей разных исторических эпох. Однако, раскрывая содержание учебного пособия по отдельным проблемам, автор, к сожалению, не выделяет общие периоды развития социально-педагогической мысли, что разрушает целостность восприятия исторического процесса.

В учебном пособии В.А. Никитина рассматриваются общие проблемы становления социально-педагогической теории и практики, определяются дотеоретический и теоретический этапы развития социально-педагогического знания. Анализируя проблемы развития педагогической мысли, автор неоднократно обращается к теориям обучения и воспитания, рассматривая их в социально-педагогическом контексте¹⁵.

В учебном пособии В.Д. Семенова представлена периодизация развития социальной педагогики с начала XIX в., описаны биографии отечественных и зарубежных педагогов – исследователей в области социального воспитания, продемонстрировано развитие социально-педагогических теорий, анализируются взгляды отечественных и зарубежных авторов, исследующих проблему роли среды в процессе воспитания подрастающего поколения¹⁶.

Особого внимания заслуживают учебные пособия и хрестоматии последних лет. В учебном пособии Н.Ф. Басова, В.М. Басовой, А.Н. Кравченко представлен обширный материал по истории социального воспитания и развития социально-педагогической мысли. Авторы описывают социальное воспитание с древнейших времен до сегодняшнего дня, используя страноведческий подход. Так, в книге дан

¹⁴ Андреева И.Н. Антология по истории и теории социальной педагогики. М.: Акад., 2000.

¹⁵ Никитин В.А. Начала социальной педагогики. М.: Флинта, 1999.

¹⁶ Семенов В.Д. Социальная педагогика: история и современность. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. ун-та, 1993.

анализ систем воспитания в Месопотамии, Древнем Египте, Древней Индии, Древнем Китае, Древней Греции, Древнем Риме, Византии и т.д., представлен материал по истории воспитания в Древней Руси и Русском государстве.

Большое внимание уделяется развитию современной социальной педагогики России. По основным темам курса предусмотрен дидактический материал в виде документов и фрагментов произведений видных педагогов по проблемам социального воспитания ¹⁷.

Учебное пособие В. Беляева, Т. Дубровской, Н. Петриковой посвящено истории зарубежной социальной педагогики. Авторы осуществили первую попытку систематизации знания о развитии социально-педагогической мысли за рубежом. Особое внимание авторы уделяют методологическим основаниям социальной педагогики как науки, ее объекта и предмета, формулировкам основных дефиниций. При этом проблемы истории отечественной социальной педагогики они не затрагивают ¹⁸.

Аспект истории отечественной социальной педагогики представлен в хрестоматии Л.В. Мардахасва ¹⁹. В хрестоматию включены фрагменты произведений отечественных, известных и малоизвестных, авторов по педагогическим, психологическим, философским проблемам, отражающие развитие социально-педагогической мысли.

В хрестоматийном жанре выдержано издание по зарубежной и отечественной истории социальной педагогики под редакцией М.А.Галагузовой. Хрестоматия содержит обширный материал первоисточников и автобиографические данные. Авторы отказались от детальных комментариев и дали возможность читателю делать самостоятельные выводы на основе анализа первоисточников ²⁰.

Кроме специальных пособий по истории социальной педагогики

¹⁷ Басов Н.Ф., Басова В.М., Кравченко А.Н. История социальной педагогики. М.: Акад., 2005.

¹⁸ Беляев В., Дубровская Т., Петрикова Н. История социальной педагогики. М.:Гардарики, 2003.

¹⁹ Отечественная социальная педагогика: Хрестоматия /Авт.-сост. Л.В. Мардахасва. М.: Акад., 2003.

²⁰ История социальной педагогики /Под ред. М.А. Галагузовой. М.: ВЛАДОС, 2001.

имеются соответствующие разделы во всех пособиях по социальной педагогике, для которых характерно разнообразие персонифицированных описаний без должного историографического подтверждения.

Анализ учебных пособий показывает, что история социальной педагогики как самостоятельная область исследования еще не сложилась, поэтому нет единой периодизации развития социально-педагогического знания, не определен круг ученых и исследователей прошлого, рассматривающих проблемы социального воспитания. Во всех учебных пособиях и хрестоматиях наблюдается комплексное рассмотрение истории развития теорий обучения и воспитания, социального воспитания. Именно так и развивалась история педагогической мысли. Основной задачей истории социальной педагогики является обособление собственного знания в соответствии с предметом социальной педагогики. Данная задача решается на уровне диссертационных исследований, которые еще не получили дальнейшей разработки в жанре учебных пособий. Изучение истории социальной педагогики должно опираться на знание первоисточников. Поэтому обращение к учебникам хрестоматийного типа по истории педагогики и истории социальной педагогики является продуктивным.

1.3. Научное обеспечение прикладной подготовки социальных педагогов

Непосредственно практико-ориентированную (прикладную) профессиональную подготовку социальных педагогов обеспечивают учебные дисциплины государственного образовательного стандарта «Введение в профессию» и «Методика и технология работы социального педагога». Данные дисциплины ориентированы на самостоятельные отрасли социально-педагогического знания и на их отдельные разделы.

Учебная дисциплина ***«Введение в профессию»*** представлена соответствующими разделами в учебных пособиях по социальной педагогике, методике и технологии работы социального педагога. Выделяя особенности специальности «Социальная педагогика», авторы опираются на квалификационные требования, принятые Министерст-

вом образования Российской Федерации (приказ от 14.12.95 г. № 622). Они рассматривают общие проблемы профессиональной деятельности: этические нормы профессиональной деятельности, направления работы специалиста, взаимодействие с другими специалистами, возможные специализации.

В должностных инструкциях, принятых Министерством образования Российской Федерации, указаны основные направления деятельности социального педагога: воспитание, образование, развитие, социальная защита личности. Авторы учебных пособий, опираясь на собственное понимание специальности, абсолютизируют одно из указанных направлений деятельности и предлагают соответствующую трактовку сущности профессиональной деятельности. Попытка определить особенности профессиональной социально-педагогической деятельности осуществлена М.А. Галагузовой на основе сравнения педагогической и социально-педагогической деятельности ²¹. К особенностям профессиональной деятельности социального педагога автор относит: помощь в социализации ребенка; адресный, локальный характер деятельности; взаимодействие с ребенком, имеющим проблемы социализации; деятельность в образовательных и социальных учреждениях. Рассматривая понятие адресности социально-педагогической деятельности, автор указывает, что деятельность социального педагога направлена на конкретного ребенка и решение его проблем. Выделенные особенности профессиональной деятельности социального педагога принимаются Л.И. Аксеновой, Ю.В. Васильковой, Т.А. Васильковой, Г.А. Ворониной, П.А. Шептенко.

Позднее при рассмотрении проблем деятельности социального педагога в образовательном учреждении М.А. Галагузова отвергает свой ранее предложенный критерий индивидуализированной адресной деятельности, указывая в качестве специализации социального педагога организацию внеучебной работы, досуговой деятельности ²².

²¹ Социальная педагогика: Курс лекций /Под ред. М.А. Галагузовой. С.21– 23.

²² Методика и технология работы социального педагога /Б.Н. Алмазов, М.А. Беляева, Н.Н. Бессонова и др.; Под ред. М.А. Галагузовой, Л.В. Мардахаева. М.: Акад., 2002. С. 5 – 6.

Идея полисубъектности взаимодействий социального педагога в процессе профессиональной деятельности присутствует в учебном пособии по социальной педагогике под редакцией В.А. Никитина, в учебном пособии по методике и технологии работы социального педагога М.В. Шакуровой. В.А. Никитин выделяет социентальный, социально-средовой, индивидуальный уровень социально-педагогической деятельности²³. М.В. Шакурова рассматривает работу социального педагога с общностью, группой, личностью. Идея полисубъектности взаимодействий в процессе профессиональной социально-педагогической деятельности является здесь приоритетной и поглощает индивидуалистический уровень²⁴.

Рассматривая особенности профессиональной деятельности социального педагога, Ю.В. Василькова, Т.А. Василькова выделяют такие направления деятельности специалиста, как оказание материальной помощи, организация социальной работы, влияние на человека. Данная позиция авторов не соотносится с тарифно-квалификационной характеристикой социального педагога. Она демонстрирует общую концепцию социальной педагогики как науки в контексте социальной работы²⁵.

В этом плане следует обратить внимание на отдельные работы С.А. Косабуцкой, О.К. Кракинской, Л.С. Нагавкиной, Л.Е. Никитиной, Р.В. Овчаровой, адресованные социальным педагогам – практикам.

Сборник материалов «Социальный педагог: введение в должность» Л.С. Нагавкиной, О.К. Кракинской, С.А. Косабуцкой освещает вопросы профессионального самоопределения, современное состояние и перспективы развития специальности, нормативно-правовую базу, организационные основы, показатели успешной профессиональной деятельности. В понимании авторов деятельность специалиста сводится к профилактике отклоняющегося поведения, к социально-педагогической реабилитации дезадаптированных детей и защите

²³ Социальная педагогика /Под ред. В.А.Никитина. С.32 – 35.

²⁴ Шакурова М.В. Методика и технология работы социального педагога. М.: Акад., 2002. С.10 – 12.

²⁵ Василькова Ю.В., Василькова Т.А. Социальная педагогика. С. 61.

прав детей. Таким образом, описание специальности в большей мере ориентировано на сферу социальной работы ²⁶.

Богатейший материал, описывающий профессиональную деятельность социального педагога, содержится в работе Р.В. Овчаровой. Автором выделены особенности деятельности социального педагога в системе образования, в системе реабилитационных служб, представлены технологии деятельности социального педагога: социально-психологические, социально-медицинские, социально-педагогические. Отличительной особенностью данного издания является наличие нормативного материала, регулирующего профессиональную деятельность социального педагога. В соответствии с научными интересами автора издание содержит большой психодиагностический, психокоррекционный материал ²⁷.

Методическое пособие Л.Е. Никитиной продолжает трактовку специальности как аспекта социальной работы, изложенную первоначально в ее монографии по социальной педагогике. Автор определяет следующие направления деятельности социального педагога: профилактика отклоняющегося поведения; помощь детям, семьям, педагогам в трудных ситуациях; организация учебно-воспитательного процесса за пределами учебных занятий. В пособии выделяются такие важные характеристики, как этические, правовые, нормативные основы профессиональной деятельности ²⁸.

Представленные учебные пособия, справочники и методические рекомендации показывают, что в настоящее время в структуре социально-педагогического знания еще не сложилась общая теория профессиональной деятельности социального педагога, что наглядно продемонстрировано отсутствием выделения отличительных признаков специальности, отсутствием специальных учебных пособий, подкрепляющих учебную дисциплину «Введение в профессию». Государственный образовательный стандарт дисциплины «Введение в

²⁶ Нагавкина Л.С., Крокинская О.К., Косабуцкая С.А. Социальный педагог: введение в должность. СПб.: КАРО, 2000.

²⁷ Овчарова Р.В. Справочная книга социального педагога. М.: Сфера, 2001.

²⁸ Никитина Л.Е. Социальный педагог в учреждении образования: Метод. пособие / ИПСР РАО. М., 2001.

профессию» наиболее полно определяет структуру описания профессиональной деятельности социального педагога, указывая роль и функции, сферу деятельности, специализации, современные тенденции развития. Тем не менее при изучении данной учебной дисциплины можно пользоваться представленной выше научно-методической, справочной литературой.

Дисциплина *«Методика и технология работы социального педагога»* опирается на самостоятельную отрасль социально-педагогического знания. Данная учебная дисциплина представлена учебными пособиями Ю.В. Васильковой, Г.А. Ворониной, М.А. Галагузовой, М.Ф. Глуховой, Л.В. Мардахаева, Н.И. Никитиной, М.В. Шакуровой, П.А. Шептенко.

Ю.В. Василькова решает вопросы методики и технологии работы социального педагога исходя из концепции социальной помощи и социальной работы. В первом разделе «Методики и технологии социального воспитания» автор рассматривает проблемы профессионализма и мастерства социального педагога, в следующем – описывает опыт работы социального педагога. Основанием для выделения методик и технологий работы социального педагога становятся направления деятельности в определенных учреждениях и категории субъектов взаимодействия. Автор описывает особенности работы социального педагога с семьей, в школе и микрорайоне, в приютах и интернатных учреждениях, с трудными подростками, с одаренными детьми, с больными детьми, с детьми в исправительных учреждениях, изучает опыт организации досуга, используя при этом историко-педагогические материалы ²⁹.

Структурирование методик и технологий работы социального педагога осуществляется по направлениям деятельности и учреждениям, что является правомерным подходом в изложении учебного материала. Однако здесь возникает проблема полноты охвата всех составляющих направлений деятельности и типов учреждений, где может работать социальный педагог. По отдельным позициям в учебном

²⁹ Василькова Ю.В. Методика и опыт работы социального педагога. М.: Акад., 2001.

пособии Ю.В. Васильковой необходимые материалы отсутствуют. Наблюдается и отход автора от основной парадигмы – социальной помощи обездоленным детям в рамках работы социального педагога в школе и микрорайоне, в летних оздоровительных лагерях. Данный отход обусловлен практикой социальной работы, ориентированной в массовой деятельности на воспитание всех детей и нормативные установки.

В учебном пособии под редакцией М.А. Галагузовой и Л.В. Мардахаева также прослеживается тенденция выявления методик работы социального педагога на уровне нормы социального воспитания и отклонений от нормы – с преобладанием методик преодоления отклонений от нормы. Авторы учебного пособия рассматривают теоретические проблемы создания социально-педагогических технологий работы социального педагога в образовательном учреждении, с семьей, в различных учреждениях города. Основанием для классификации методик и технологий работы социального педагога выступает учреждение, где работает социальный педагог. Однако перечень учреждений следует признать недостаточным. Анализируя социально-педагогические технологии работы в различных учреждениях города, авторы концентрируют свое внимание только на учреждениях наркологической службы, службы исполнения наказания, службы реабилитации осужденных³⁰.

Заслуга авторов данного учебного пособия заключается в попытке классификации социально-педагогических технологий по типам и назначению, субъекту, объекту, месту применения, способу реализации.

Особый интерес представляет учебное пособие М.В. Шакуровой³¹. Автор, не заявляя своих позиций на уровне теории социальной педагогики, обращается к конкретным проблемам методики и технологии работы социального педагога. Основой выделения методик и технологий работы социального педагога здесь является субъект,

³⁰ Методика и технология работы социального педагога /Б.Н. Алмазов, М.А. Беляева, Н.Н. Бессонова и др.

³¹ Шакурова М.В. Методика и технология работы социального педагога.

причем в качестве субъектов взаимодействия с социальным педагогом рассматриваются личность, группа, общность. Автор пытается эмпирически определить сущность социально-педагогической деятельности, указывая объекты и субъекты деятельности, выделяя инфраструктуру социально-педагогической деятельности, исследуя методику и технологию работы с личностью, работу по защите прав ребенка; с семьей; молодежными группами и организациями; в социуме; работу по социальному управлению. В данном пособии наиболее полно охватываются структурные аспекты деятельности социального педагога по организации социального воспитания.

Учебное пособие П.А. Шептенко и Г.А. Ворониной объединяет несколько структурных единиц социально-педагогического знания: знание специальности социального педагога, знание основ социальной педагогики, знание методики и технологии работы социального педагога³². Авторами предпринята попытка классификации методик и технологий работы социального педагога на основе выполнения им функциональных обязанностей. Стил ь построения учебного пособия носит хрестоматийный характер, поэтому каждый раздел сопровождается большими фрагментами первоисточников, отражающих современный уровень развития отечественного социально-педагогического знания.

Учебное пособие Н.И. Никитиной и М.Ф. Глуховой предназначено для учреждений среднего профессионального образования, где осуществляется обучение по специальности «Социальная педагогика», и включает в себя материалы к семинарским занятиям³³. Авторы подробно рассматривают важные аспекты методики деятельности социального педагога, определяют сущность его профессиональной деятельности, обозначают основные технологии работы социального педагога, выделяют особенности методики работы социального педагога в различного типа образовательных учреждениях, с семьей, разными категориями детей и подростков, описывают технологию соци-

³² Шептенко П.А., Воронина Г.А. Методика и технология работы социального педагога. М.: Акад., 2001.

³³ Никитина Н.И., Глухова М.Ф. Методика и технология работы социального педагога. М.: ВЛАДОС, 2005.

ально-педагогической поддержки детских и молодежных организаций, представляют организационные аспекты социально-педагогической деятельности.

Анализ учебных пособий по дисциплине «Методика и технология работы социального педагога» показывает, что накоплен огромный эмпирический материал, касающийся методических основ профессиональной социально-педагогической деятельности.

Данные учебные пособия не демонстрируют парадигматической разобщенности, которая наблюдается в учебных пособиях по социальной педагогике. Рассматривая практику социально-педагогической деятельности, ее методики и технологии, авторы учитывают специфику социального воспитания всех категорий детей, что соответствует постулатам третьей, объединенной, парадигмы социальной педагогики.

В этих учебных пособиях представлены классификации методик и технологий работы по различным основаниям: деятельность в определенных учреждениях, субъекты взаимодействия (личность, группа, общность), выполнение функциональных обязанностей. Такого рода классификации становятся необходимыми в ситуации, когда объем частных методик достаточно велик и требуется более высокий уровень обобщения практики.

При изучении данной учебной дисциплины следует опираться на все имеющиеся учебные пособия.

Вопросы для самостоятельной работы

- 1) В чем заключается методологическое значение государственных образовательных стандартов?
- 2) В чем проявляется регулятивная функция государственных образовательных стандартов?
- 3) Как в государственных образовательных стандартах определяется сущность профессиональной деятельности социального педагога?
- 4) Как в государственных образовательных стандартах определены виды деятельности социального педагога?

5) Как в государственных образовательных стандартах определена область профессиональной деятельности социального педагога?

6) Какие типовые задачи профессиональной деятельности социального педагога определены в государственных образовательных стандартах?

7) Какие циклы учебных дисциплин выделены в государственных образовательных стандартах по специальности «Социальная педагогика»?

8) Какие виды практик предусмотрены в государственных образовательных стандартах по специальности «Социальная педагогика»?

9) Какие задачи стоят перед студентами при прохождении практик?

10) Какие специальные теоретические учебные дисциплины формируют основу профессиональной деятельности социального педагога?

11) Какие учебные пособия следует использовать при изучении дисциплины «Социальная педагогика»?

12) Какие учебные пособия следует использовать при изучении дисциплины «История социальной педагогики»?

13) Какие учебные пособия следует использовать при изучении дисциплины «Введение в профессию»?

14) Какие учебные пособия следует использовать при изучении дисциплины «Методика и технология работы социального педагога»?

Темы рефератов

1. Отечественные и зарубежные стандарты высшего профессионального образования по специальности «Социальная педагогика».

2. Понятие методологии социальной педагогики.

3. Основные парадигмы социально-педагогического знания.

4. Объектно-предметная область социальной педагогики.

5. Научный аппарат специальности «Социальная педагогика».

6. Сферы деятельности социального педагога.

7. Виды деятельности социального педагога.

8. Типовые задачи деятельности социального педагога.
9. Понятийный аппарат социальной педагогики как науки.
10. История отечественной социальной педагогики.
11. История зарубежной социальной педагогики.
12. Классификация методик и технологий работы социального педагога.

Список рекомендуемой литературы

Андреева И.Н. Антология по истории и теории социальной педагогики. М.: Акад., 2000. 176 с.

Аксенова Л.И. Социальная педагогика в специальном образовании. М.: Акад., 2001. 192 с.

Басов Н.Ф., Басова В.М., Кравченко А.Н. История социальной педагогики. М.: Акад., 2005. 256 с.

Беляев В., Дубровская Т., Петрикова Н. История социальной педагогики. М.: Гардарики, 2003. 255 с.

Василькова Ю.В. Методика и опыт работы социального педагога. М.: Акад., 2001. 160 с.

Василькова Ю.В., Василькова Т.А. Социальная педагогика: Курс лекций. М.: Акад., 1999. 440 с.

История социальной педагогики /Под ред. М.А. Галагузовой. М.: ВЛАДОС, 2001. 544 с.

Липский И.А. Социальная педагогика. Методологический анализ. М.: Сфера, 2004. 320 с.

Мардахаев Л.В. Социальная педагогика: Учеб. М.: Гардарики, 2003. 269 с.

Методика и технология работы социального педагога /Б.Н. Алмазов, М.А.Беляева, Н.Н.Бессонова; Под ред. М.А.Галагузовой, Л.В. Мардахаева. М.: Акад., 2002. 192 с.

Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику /Ин-т практ. психологии. М., 1997. 365 с.

Мустаева Ф.А. Социальная педагогика: Учеб для вузов. М.: Акад. проект, 2003. 528 с.

Нагавкина Л.С., Крокинская О.К., Косабуцкая С.А. Социальный педагог: введение в должность. СПб.: КАРО, 2000. 272 с.

Никитин В.А. Начала социальной педагогики. М.: Флинта, 1999. 72 с.

Никитина Л.Е. Социальный педагог в учреждении образования: Метод. пособие /ИПСП РАО М., 2001. 50 с.

Никитина Л.Е. Социальная педагогика: вопросы теории и практики. Ярославль: ДИА-пресс, 2001. 275 с.

Никитина Н.И., Глухова М.Ф. Методика и технология работы социального педагога. М.: ВЛАДОС, 2005. 399 с.

Овчарова Р.В. Справочная книга социального педагога. М.: Сфера, 2001. 480 с.

Основы социальной педагогики / *В.И. Загвязинский, М.П. Зайцев, Г.Н. Кудашов* и др.; Под ред. П.И. Пидкасистого; Пед о-во России. М., 2002. 160 с.

Отечественная социальная педагогика: Хрестоматия /Авт.-сост. *Л.В.Мардахаев*. М.: Акад., 2003. 384 с.

Платонова Н.М. Основы социальной педагогики. СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 1997. 120 с.

Селиванов В.С. Основы общей педагогики: теория и методика воспитания. М.: Акад., 2000. 336 с.

Семенов В.Д. Педагогика среды. Екатеринбург: Изд-во Урал. пед. ин-та, 1993. 63 с.

Семенов В.Д. Социальная педагогика: история и современность. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. ун-та, 1993. 128 с.

Социальная педагогика: теория, методика, опыт исследования. Свердловск: Изд-во Урал. гос. ун-та, 1989. 148 с.

Социальная педагогика: Курс лекций /Под ред. М.А. Галагузовой. М.: ВЛАДОС, 2000. 416 с.

Социальная педагогика /Под ред. В.А.Никитина. М.: ВЛАДОС, 2000. 272 с.

Шакурова М.В. Методика и технология работы социального педагога. М.: Акад., 2002. 272 с.

Шептенко П.А., Воронина Г.А. Методика и технология работы социального педагога. М.: Акад., 2001. 208 с.

Глава 2

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА КАК СОЦИАЛЬНОГО МЕНЕДЖЕРА

2.1. Теория социального управления – методологическая основа социально-педагогического знания

В Государственном образовательном стандарте профессиональной подготовки специалиста по социальной педагогике 2005 г. «социальный педагог» впервые обозначен как «социальный менеджер». Это говорит о новом взгляде на профессию социального педагога и предполагает новый подход к подготовке специалиста по социальной педагогике.

Однако ни в одном учебном пособии по социальной педагогике сегодня нет материалов, нацеливающих на подготовку социальных педагогов-менеджеров. В образовательном стандарте 2005 г. появилась дисциплина «Управление социальными системами». Но в ней предусматривается лишь знакомство студентов с основными управленческими понятиями. Упоминания о социальном менеджменте отсутствуют. А между тем любое обращение к профессии социального менеджера в рамках педагогики требует специальных знаний о взаимосвязях социальной педагогики и социального менеджмента, его особенностях, связанных с профессией социального педагога.

Получая эту профессию, студенты должны знать, что базой для ее развития являются не только психолого-педагогические, но и социальные науки, среди которых особое место занимает социальный менеджмент. Особое потому, что это управленческая область знания, являющаяся частью теории социального управления.

Анализ научных источников показывает, что взаимосвязи между социальным менеджментом и социальной педагогикой проявляются прежде всего на методологическом уровне. Именно теория социального управления является той методологической основой социаль-

но-педагогической деятельности, опираясь на которую можно сконструировать управленческую концепцию профессии социального педагога.

Объектом социальной педагогики как науки являются социальные аспекты жизнедеятельности человека, и главные задачи социально-педагогической теории и практики связаны с их совершенствованием и развитием. Центром социально-педагогического знания является человек с его поведением, его отношениями к миру, к социальным и культурным ценностям. Конечная цель социальной педагогики направлена прежде всего на социальное благополучие личности.

Все вышеперечисленное в равной мере относится и к социальному управлению, что говорит о неразрывности связей между двумя науками, существующих на уровне «социального». А если учесть тот факт, что управлению подвержены и социальное поведение людей, и взаимодействие между ними, и социальные отношения в целом, и деятельность любого характера, в том числе и социально-педагогическая, то эти связи из области «социального» переходят и в область управленческого влияния.

В теории и на практике это влияние осуществляется через социальный менеджмент. Особенности социально-педагогической деятельности, связывающие ее с социальным менеджментом, находят свое выражение прежде всего в социальной роли педагога, которая реализуется в работе с различными категориями населения. Полем деятельности социального педагога являются образовательные учреждения разных типов, социальные службы и организации, где он может быть менеджером любого уровня: воспитателем, методическим работником, психологом, руководителем творческого объединения, организатором досуга, администратором и т.д. Каждая из этих должностей требует не только педагогических, но и управленческих знаний и умений, без которых невозможно организовать коллективную и индивидуальную деятельность, руководить людьми и строить межличностные отношения. Социальный педагог на практике должен быть управленцем, т.е. менеджером. А для этого ему необходимо по-

стичь азы управления на основе всестороннего изучения взаимосвязей между наукой управления и социальной педагогикой.

Для осмысления методологических основ социальной педагогики с позиций управления необходимы изучение таких аспектов, как сущность и содержание социального управления и социального менеджмента, выявление и анализ общих сторон в теории управления и педагогике, влияния на формирование социально-педагогической науки и практики управленческих знаний. Только так можно понять закономерности становления профессии социального педагога как социального менеджера.

2.2. Социальное управление и социальный менеджмент

Труд, материальное и духовное производство, распределение и потребление в обществе невозможны без организации, порядка, разделения труда, определения места и функций человека в коллективе, осуществляемых с помощью управления. В связи с этим «социальное управление как воздействие на общество с целью его упорядочения, сохранения качественной специфики, совершенствования и развития есть свойство любого общества, вытекающее из его системной природы, общественного характера труда, необходимости общения людей в процессе труда и жизни, обмена продуктами их материальной и духовной деятельности»¹.

Выделяются *техничко-технологический* аспект управления, который изучается техническими науками; *биологический*, рассматриваемый естественными науками, и *социальный*, исследуемый целым рядом социальных наук.

Главная особенность социального управления состоит в том, что субъектом и объектом в нем является человек. Следовательно, самочувствие каждого человека в обществе, его удовлетворенность жизнью и существующим порядком во многом зависят от качества социального управления.

Понятие «управление» многозначно и имеет множество опреде-

¹ Философский энциклопедический словарь. М.: Сов. энцикл., 1983. С. 704.

лений в зависимости от того, с каких позиций оно рассматривается, какие стороны управления выделяются в нем ведущими.

С позиций *целевой ориентации*, имеющей огромное значение в управлении, оно рассматривается как «достижение целей, задач общества, организации с помощью определенных методов, действий, направленных на получение конечного результата»².

«Если мы рассмотрим процесс управления школой с точки зрения *содержания*, то он будет представлять собой целесообразную деятельность органов управления, направленную на упорядочение учебно-воспитательного процесса и перевод всей системы в новое, более высокое, качественное состояние»³.

«По *форме* же процесс управления школой (как впрочем и любой другой социальной системой) будет представлять не что иное, как процесс переработки информации. Управление школой как информационный процесс состоит из 3 основных этапов: сбор информации о состоянии управляемого объекта, переработка ее и выдача командной информации»⁴. В связи с большой значимостью информации в управлении оно рассматривается и как «закономерно возникающая в процессе эволюции специфически организованная форма движения материи, заключающаяся в целенаправленном многоциклическом преобразовании информации в двух взаимосвязанных, замкнутых обратными связями контурах, и функционально реализующая как сохранение устойчивости управляемого объекта, так и развитие, дальнейшее повышение уровня его организации (или создание новых структур) путем отбора и накопления информации»⁵. С точки зрения *системной организации* управление трактуется как «элемент, функция организован-

² Социальный менеджмент: Учеб. пособие / В.И. Иванов, В.И. Патрушев, Н.С. Данакин и др.; Под ред. В.Н. Иванова, В.И. Патрушева. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Высш. шк., 2002. С. 33.

³ Конаржевский Ю.А. Педагогический анализ как основа управления школой / ЧГПИ. Челябинск, 1978. С.4.

⁴ Конаржевский Ю.А. О путях совершенствования управления школой: Метод. указания по совершенствованию управления школой / МГПИ. Магнитогорск, 1975. С. 11.

⁵ Словарь по социальной педагогике / Авт.-сост. Л.В. Мардахаев. М.: Акад., 2002. С. 315.

ных систем различной природы (биологических, социальных, технических), обеспечивающая сохранение их определенной структуры, поддержание режима деятельности, реализацию программы, цели деятельности»⁶.

С функциональных позиций управление рассматривается как «процесс планирования, организации, мотивации и контроля, необходимый для того, чтобы сформулировать и достичь цели организации»⁷.

С позиций взаимодействия участников управленческого процесса «управление предстает как определенный тип взаимодействия, существующего между двумя субъектами, один из которых в этом взаимодействии находится в позиции субъекта управления, а второй – в позиции объекта управления»⁸, как «целенаправленное взаимодействие управляющей и управляемой подсистем по достижению запланированного результата (цели)»⁹.

С точки зрения значимости (эффективности) управление есть «особый вид деятельности, превращающий неорганизованную толпу в эффективную целенаправленную и производительную группу»¹⁰. Это «стимулирующий элемент социальных изменений и пример значительных социальных перемен»¹¹.

Справедливо отмечается, что «термин “управление” имеет активное, регулирующее, направляющее, влиятельно-деятельностное значение»¹². Поэтому мы не случайно остановились на анализе различных определений этого понятия. Затрагивая разные грани и аспек-

⁶ Философский энциклопедический словарь. С. 704.

⁷ Мескон М.Х., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента: Пер. с англ. М.: Дело, 1995. С. 3.

⁸ Виханский О.С., Наумов А.И. Менеджмент. М.: Гардарики, 1998. С. 25.

⁹ Шамова Т.И., Третьяков П.И., Капустин Н.П. Управление образовательными системами: Учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений /Под ред. Т.И. Шамовой. М.: ВЛАДОС, 2001. С.33.

¹⁰ Мескон М.Х., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента. С. 39.

¹¹ Там же.

¹² Менеджмент социальной работы: Учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений /Под ред. Е.И. Комарова и А.И. Войтенко. М.: ВЛАДОС, 2001. С. 10.

ты управления, в совокупности своей они дают довольно полное представление о его сущности и предназначении.

Теперь обратимся к понятию **«менеджмент»**. Английское слово «менеджмент» происходит от латинского слова «*manus*» – рука. Первоначально оно относилось к сфере управления животными и обозначало «искусство управления лошадьми». Но позже это слово перенесли в сферу человеческой деятельности и стали подразумевать под ним «область науки и практики управления людьми и организациями». В переводе с английского оно означает «управление». В последнее время это понятие стало обычным в нашей управленческой литературе и уверенно вошло в наш управленческий обиход. Нередко термины «управление» и «менеджмент» употребляются как синонимы. «Возникает вопрос – можно ли считать, что английское понятие “менеджмент” и русское “управление”... – это одно и то же. И да, и нет»¹³. Почему так? Попытаемся ответить на этот вопрос, обозначив существующие в понятиях различия. Менеджмент является частью социального управления. Вместе с тем анализ показывает, что этот термин имеет более широкий смысловой диапазон. Под словом «менеджмент» понимаются: « 1) социальный и экономический институт, влияющий на предпринимательскую деятельность, образ жизни и сферу политики современного общества; 2) совокупность лиц, занятых управленческим трудом в производственной и непроизводственной сферах; 3) научная дисциплина, изучающая технико-организационные и социально-экономические аспекты управления общественным производством (управленческие структуры, систему и механизм межличностных отношений, стимулирование и мотивацию трудовой деятельности, организационное поведение и т.п.)»¹⁴.

Менеджмент ставит своей целью применить на практике управленческие действия, пригодные для любой человеческой организации и сферы деятельности. К ним относятся следующие: определение целей и задач управления; разработка конкретных мероприятий по их достижению; разделение задач на отдельные виды операций, распре-

¹³ Мескон М.Х., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента. С. 6.

¹⁴ Социальный менеджмент: Учеб. пособие. С. 76.

деление работ; координация взаимодействия различных подразделений внутри организации; совершенствование формальной иерархической структуры, оптимизация процессов принятия решений и коммуникаций; поиск адекватной мотивации деятельности и др.

Во всех известных зарубежных энциклопедиях понятие «менеджмент» трактуется как процесс достижения цели социальной организации за счет руководства людьми.

«В фундаментальном Оксфордском словаре английского языка менеджмент определяется как способ, манера обращения с людьми, власть и искусство управления, особого рода умения и административные навыки, орган управления, административная единица»¹⁵.

«В американском учебнике для студентов по курсу менеджмента дается следующее определение: менеджмент – это процесс оптимизации человеческих, материальных и финансовых ресурсов для достижения организационных целей»¹⁶.

Менеджмент рассматривается и как «всеобщая человеческая деятельность, являющаяся неотъемлемым элементом большинства видов труда»¹⁷. Как общечеловеческая деятельность он «предполагает принятие индивидом ответственности за свою деятельность и сознательные усилия, направленные на достижение определенного результата»¹⁸, и распространяется на семейную, общественную и деловую сферу.

Менеджмент определяется и как конкретный *«вид управленческой деятельности, и как категория людей, участвующих в управлении организациями, и как «особая профессия, которая развивается по мере обособления различных элементов процесса труда»*¹⁹.

Однако различия в трактовке и применении понятий не столь существенны. Наиболее существенными, по мнению специалистов,

¹⁵ Основы менеджмента: Учеб. пособие для вузов /О.А. Зайцева, А.А. Радугин, К.А. Радугин, Н.И. Рогачева. М.: Центр, 1998. С. 10.

¹⁶ Там же.

¹⁷ Бодди Д., Ийтон Р. Основы менеджмента /Под ред. Ю.Н. Каптуревского. СПб: Питер, 1999. С. 23.

¹⁸ Там же. С. 21.

¹⁹ Там же. С. 23.

представляются два серьезных отличия. «Во-первых, говоря о “менеджменте”, американцы почти всегда подразумевают фигуру “менеджера” – человека, субъекта управления, действующего в некоторой организации. В более общем смысле они применяют термин “администрация”, “администрирование”, который в большей степени отражает обезличенную систему управления. Во-вторых, когда говорят “менеджер”, то, по большому счету, имеют в виду профессионального управляющего, осознающего, что он представитель особой профессии, а не просто инженер или экономист, занимающийся управлением. К тому же менеджер – это человек, прошедший, как правило, специальную подготовку»²⁰.

Выделяются разные направления менеджмента. На основе определенных признаков (субъектно-объектных, временных, целевых) его можно классифицировать по следующим группам и видам (табл. 2.1).

Таблица 2.1

Классификация групп и видов социального менеджмента

Критерий выделения группы	Виды менеджмента
По субъектам управления	Международный, государственный, муниципальный, административный
По сферам и объектам управления	Политический, юридический, образовательный, социальной работы, коммерческий
По целям управления	Инновационный, культурологический, инвестиционный, досуговый
По временной протяженности	Стратегический, тактический и т.д.
По месту осуществления	Внутришкольный, внутриуниверситетский, производственный
По способам организации	Научный, стихийный, ситуационный

Разумеется, такое разделение довольно условно, но оно необходимо для систематизации общих знаний о менеджменте.

При сопоставлении понятий «социальный менеджмент» и «со-

²⁰ Мескон М.Х., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента. С. 6.

циальное управление» очень важными являются моменты, связанные с человеческим фактором. Они могут быть полноценно реализованы именно через менеджмент, непосредственно связанный с людьми, с организацией их деятельности и с созданием социальных условий труда и жизни человека.

В недавней российской истории «управлять» значило «править», «находить управу», «распоряжаться». Управление рассматривалось исключительно как функция власти, в которой должны преобладать административные методы воздействия на людей.

В некоторых управленческих источниках и сегодня на первый план выдвигается *«воздействие»* на объект административными методами. Так, управление персоналом в одноименной книге В.В. Музыченко рассматривается как «процесс воздействия организации на сотрудников с помощью специальных методов, направленных на достижение целей организации»²¹. А цели организации (предприятия, учреждения) связаны при этом прежде всего с повышением производительности труда и эффективности производства, но не с работником.

Модели менеджмента XX в. все чаще делают акцент на социально-психологических аспектах *«взаимодействия»* с подчиненными в процессе управления. Эта сторона особенно ярко проявилась в модели человеческих отношений, разработанной немецким психологом Г. Мюнстербергом и американскими исследователями Э. Мэйо, М. Фоллетт и К. Барнардом. Они считают, что центр тяжести в управлении нужно перенести на отношения между людьми в процессе производства, так как главная управленческая проблема в менеджменте не исполнительская дисциплина любыми средствами, а именно отношения. Согласно их теории, человек – главный объект внимания, поэтому предлагается отбирать будущих работников с учетом их психологии и совместимости друг с другом и использовать психологические методы для оптимизации их деятельности и формирования ответственности за свою работу.

²¹ Музыченко В.В. Управление персоналом: Лекции: Учеб. для студентов высш. учеб. заведений. М.: Акад., 2003. С. 26.

Ориентация на человека, «человеческий ресурс» как цель и решающий фактор всех перемен, накопления потенциала общественно-го развития – вот что главное в современном менеджменте.

Известный американский теоретик менеджмента П. Друкер говорил по этому поводу, что «современный менеджмент – это специфический вид управленческой деятельности, вращающийся вокруг человека с целью сделать людей способными к совместному действию, придать их усилиям эффективность и сгладить присущие им слабости, ибо человеческая способность вносить вклад в общество столь же зависит от эффективности управления предприятием, как и от собственных усилий и отдачи людей»²².

По мнению Ю.А. Конаржевского, «менеджмент – это новая философия управления, выделяющая роль управления и менеджера в общественной жизни, а также социальную значимость профессии управляющего. Это требование сделать процесс управления вполне таким образом, чтобы подчиненные работали с осознанием собственного достоинства и получали от работы удовлетворение»²³.

2.3. Социальный менеджмент и менеджеры

Становление социального менеджмента связано с возрастанием роли «социального» в жизни общества и с развитием всех сфер научного знания, но особенно социологии социального управления. Опираясь на фундаментальные знания социального управления, социальный менеджмент имеет своей целью получить наибольший социальный эффект на конкретном участке социального пространства при наименьших управленческих издержках. Необходимым условием эффективности при этом является профессиональная деятельность всех субъектов управления и особенно менеджеров, так как полем их деятельности является именно этот конкретный участок социального пространства.

²² Цит. по: Конаржевский Ю.А. Менеджмент и внутришкольное управление. М.: Пед. поиск, 2000. С. 11.

²³ Там же. С. 14.

Прежде чем перейти к разговору о социальных педагогах как менеджерах, остановимся на самом понятии «менеджер» в его общем значении.

В культуре развитых капиталистических стран понятие «менеджмент» часто соседствует с понятием «бизнес». *Бизнес* – это деятельность, направленная на получение прибыли путем создания и реализации определенной продукции или услуг. Бизнесмен и менеджер – не одно и то же. *Бизнесмен* – это тот, кто «делает деньги», владелец капитала, находящегося в обороте, приносящего доход. Им может быть деловой человек, в подчинении которого никто не находится, или крупный собственник, который не занимает никакой постоянной должности в организации, но является владельцем ее акций и может состоять членом ее правления. Менеджер же обязательно занимает постоянную должность; в его подчинении находятся люди.

Более частный случай бизнеса – это *предпринимательство*. Этот вид деятельности связывается с личностью человека – *предпринимателя*, который осуществляет бизнес, начиная новое дело, реализуюя некоторое нововведение, вкладывая собственные средства в новое предприятие и принимая на себя личный риск. Различия между менеджером и предпринимателем тоже очень велики.

«Менеджер – это член организации, осуществляющий управленческую деятельность и решающий управленческие задачи»²⁴. Должность менеджера предполагает определенные управленческие обязанности в какой-либо социальной сфере: менеджер по туризму, менеджер по сбыту продукции или по поставкам товаров, менеджер по организации досуга и т.д. Он не является собственником предприятия, не вкладывает свой капитал в развитие производства или организации и не «делает деньги», пуская их в оборот для получения прибыли своей организации. Но при этом менеджер может выступать как представитель интересов собственников и может быть подотчетен владельцам бизнеса. Обосновывая тот факт, что организации не могут существовать без менеджеров, О.С. Виханский и А.И. Наумов приводят в своей книге следующие аргументы:

²⁴ Виханский О.С., Наумов А.И. Менеджмент. С. 23.

- менеджеры обеспечивают выполнение организацией ее основного предназначения;
- менеджеры проектируют и устанавливают взаимодействие между отдельными операциями и действиями в организации;
- менеджеры разрабатывают стратегии поведения организации в изменяющейся внешней среде;
- менеджеры обеспечивают служение организации интересам тех лиц и учреждений, которые контролируют организации;
- менеджеры официально представляют организацию в церемониальных мероприятиях ²⁵.

В теории управления труд менеджера обособляется от непосредственного труда основных работников производства (организации), что предопределяет возникновение особой группы «менеджеров-профессионалов». Однако степень такого обособления может быть разной. В практике организации труда имеется немало примеров, когда управленческие функции и обязанности менеджера сочетаются с исполнительскими и наоборот. Так, ректор университета может читать студентам курс лекций по какой-либо дисциплине, а директор школы – вести учебный предмет. Или, напротив, на основе делегирования полномочий отдельные рядовые работники могут привлекаться к управлению различными видами работ в организации: участвовать в контроле за качеством труда, руководить общественными объединениями или подготовкой важных для организации производственных мероприятий.

Исследования показывают, что в современных организациях выполнение функций непосредственного труда и менеджмента одним работником является довольно распространенной практикой. Однако по существующей в социальном менеджменте теории ролей каждый менеджер должен играть в аппарате управления свою роль, представляющую собой «набор норм, определяющих, как должны вести себя люди в данной социальной позиции» ²⁶. Эти нормы связаны со специализацией управленческих функций в иерархической структуре

²⁵ Виханский О.С., Наумов А.И. Менеджмент. С. 23.

²⁶ Словарь по социальной педагогике / Авт.-сост. Л.В. Мардахаев. С. 247.

менеджмента. Обычно выделяют функциональных, генеральных, линейных и аппаратных менеджеров ²⁷.

Функциональные менеджеры несут ответственность за отдельные элементы деятельности организации, такие как управление персоналом, исследованиями, маркетингом или производством.

Генеральные менеджеры обычно возглавляют подразделения организации, такие как отделение или дочерняя компания, призванные выполнять комплекс функций. Генеральный менеджер несет ответственность за общую деятельность подразделения.

Линейные менеджеры несут ответственность за выполнение функции, напрямую связанной с производством или потребителями.

Аппаратные менеджеры отвечают за непроизводственные аспекты деятельности предприятия, такие как финансы, персонал, закупки или правовые вопросы.

По терминологии, предложенной Д. Катцем и Р. Канном, ролью является «сумма ожиданий окружающих по отношению к занимающему определенную должность индивиду» ²⁸.

Ю.А. Конаржевский связывает такие ожидания с менеджером-лидером, человеком, ведущим других к успеху, главные черты которого выглядят следующим образом:

1) Он доступен любому работнику; тон обсуждения, беседы всегда доброжелателен.

2) Понимает, что управлять – значит делать дело руками других. Отсюда большую часть своего времени он отводит работе с персоналом, постоянно уделяя внимание системам поощрения. Он лично знаком со значительной частью работников.

3) Противник кабинетного стиля управления, предпочитает обсуждать проблемы на местах, умеет слышать и слушать, решителен и настойчив.

4) Терпимо относится к выражению открытого несогласия, умело делегирует полномочия исполнителям, строит отношения на доверии.

²⁷ Бодди Д., Пэйтон Р. Основы менеджмента. С. 23 – 24.

²⁸ Цит. по: Бодди Д., Пэйтон Р. Основы менеджмента. С. 138.

5) В трудные минуты не стремится найти виноватого, а ищет причину сбоев и отклонений.

6) Не распоряжается и не приказывает, а убеждает, строгий контроль заменяет доверием.

7) Стремится развивать коллективные формы работы.

8) Всегда открыт для новых идей, создает атмосферу, в которой свободное высказывание идей становится нормой.

9) Формирует хороший психологический климат в коллективе, не удовлетворяет интересы одних работников за счет ущемления других.

10) С готовностью и, главное, публично признает заслуги сотрудников.

11) Он не имитирует перемены, а на деле стремится осуществить позитивные изменения.

12) Его мышление носит творческий характер, что выражается в умении отбросить стандартные решения и искать новые, оригинальные, схватывать суть основных взаимосвязей проблем, мыслить вариативно (предвидеть несколько возможных вариантов решения проблем) и выбирать оптимальное решение ²⁹.

Менеджер-лидер вместе с тем мыслит:

- *протольно* – отличает факты от мнений, реальное от кажущегося, действительное от желаемого;

- *безынерционно* – накопленный опыт и знания не мешают ему принимать оригинальные решения при рассмотрении новых, нестандартных проблем;

- *методично* – последовательно, не отвлекаясь от цели, осмысливает коммерческие, управленческие и психолого-педагогические ситуации;

- *мобильно* – переносит накопленный опыт на новые области знания с учетом их особенностей, места, времени, условий;

- *доминантно* – выделяет главное и не тонет в мелочах;

- *конструктивно* – не только вскрывает причины недостатков, но и умеет находить наиболее рациональные способы их устранения.

²⁹ Конаржевский Ю.А. Менеджмент и внутришкольное управление. С. 15 – 16.

«Лидер не только должен организовать и руководить изменениями, но он должен “сам быть теми изменениями”, которые желает видеть у других»³⁰.

В числе типичных социально-психологических черт личности менеджера исследователи называют инициативность, высокую работоспособность и т.п. Но главные среди них – творческий склад ума, стратегическое мышление, умение аккумулировать энергию многих, склонность к инновациям. Эти черты среди всех традиционных менеджеров выделяют фигуру преобразующего лидера, суперталанта организации дела, способного создавать новые организационные структуры и решать неординарные задачи.

Эта профессия требует настолько большой самоотдачи, что состояние стресса как результат чрезмерных умственных перегрузок немцы в обиходе шутливо называют «болезнью менеджера»³¹.

Конечно, многие качества менеджера имеют чисто личностный характер и определяются психологическими, биологическими, даже половыми особенностями человека. Однако известно, что профессионализм формируется прежде всего на основе специальных знаний, поэтому в высокоразвитых странах менеджеров готовят специальные средние и высшие учебные заведения, государственные и частные школы.

В книге М. Мескона, М. Альберта и Ф. Хедоури на этот счет приводятся интересные сведения по ряду стран³². Так, в Америке, по сведениям 1995 г., действовало свыше 1300 различных школ бизнеса и менеджмента, более 10 тыс. официально зарегистрированных консультативных фирм по менеджменту, не считая десятков тысяч независимых консультантов, оказывающих услуги по различным аспектам управленческой деятельности. Здесь более 70 периодических изданий и свыше десятка издательств специализируются на литературе по управлению и бизнесу. В ведущей европейской ассоциации – Европейском фонде развития менеджмента зарегистрировано около

³⁰ *Конаржевский Ю.А.* Менеджмент и внутришкольное управление. С. 15 – 16.

³¹ *Социальный менеджмент: Учеб. пособие.* С. 40.

³² *Мескон М.Х., Альберт М., Хедоури Ф.* Основы менеджмента. С. 7 – 9.

300 центров обучения менеджменту. В Японии руководителей готовят сами фирмы на основе концепции «обучения посредством опыта», планомерно перемещая их по разным должностям, что позволяет познать специфику различных аспектов менеджмента и досконально изучить свою фирму. Лишь в возрасте 35 лет сотрудники здесь имеют шанс получить первую руководящую должность. В японских фирмах учатся все – от рабочих до президента, и ответственность за это возлагается на руководителей каждого из подразделений, где старшие учат младших. В Японии существует лишь три государственные школы бизнеса, главным образом для подготовки тех, кто намеревается работать за границей.

2.4. Развитие образовательного менеджмента в системе социального управления

Социальное управление и социальный менеджмент находятся в постоянном развитии. Со временем в общей системе социального управления выделяются новые области менеджмента, происходит процесс его специализации.

Так, в последние годы в России в сфере социального управления начал развиваться *образовательный менеджмент* как одна из разновидностей социального управления. Теоретические предпосылки для его развития появились с возникновением теории внутришкольного управления, пришедшей на смену школоведению в середине 1970-х гг. В работах Ю.А. Конаржевского, М.М. Поташника, В.П. Симонова, П.И. Третьякова, Т.И. Шамовой и других педагогов школа начала рассматриваться как сложная, динамичная, открытая социальная система со множеством внешних и внутренних связей.

За три последних десятилетия все подходы к управлению образовательным учреждением и педагогическим процессом переосмыслены через призму социального менеджмента. В отечественной системе образования взяты на вооружение принципы демократического управления (сотрудничества, социальной справедливости, уважения и доверия к человеку, целостного взгляда на человека, индивидуально-

го подхода к нему и т.д.), в соответствии с которыми главной его целью является человек с его потребностями и интересами.

На основе современных моделей менеджмента пересмотрена сама роль управления в образовании. Сегодня она рассматривается с позиций *развития* образовательной системы, «перевода ее в новое, более высокое качественное состояние»³³.

Все функции управления образовательными системами приводятся в определенное соответствие функциям, признанным ведущими в теории и практике классического менеджмента. Так, в ряду управленческих функций во внутришкольном управлении сегодня начинает выделяться функция мотивации. Контроль уступает свое ведущее место в управлении педагогическому анализу, т.е. информационно-аналитической функции как одному из главных инструментов развития учебно-воспитательного процесса и школьной системы в целом. Важная роль отводится работе с информационными потоками³⁴, четко обозначился исследовательский подход к управлению³⁵. Развивается концептуальный подход к развитию образовательной системы на основе принципов стратегического планирования и программно-целевого управления³⁶, разрабатывается подход к управлению по результатам деятельности организации, учреждения³⁷. В теорию и практику управления образованием в последние годы все уверенней входят понятия «инновации», «инновационный»³⁸, «менеджмент», «педагогический менеджмент», «педагогический маркетинг», «менеджер образования» и т.д. Начали активно разрабатываться психологические аспекты управления образовательным учреждением.

³³ Конаржевский Ю.А. Педагогический анализ как основа управления школой. С. 4.

³⁴ Там же.

³⁵ Шамова Т.И. Исследовательский подход в управлении школой. М.: Просвещение, 1992.

³⁶ Программно-целевое управление развитием образования: опыт, проблемы, перспективы: Пособие для руководителей образовательных учреждений и территориальных образовательных систем /Под ред. А.М. Моисеева. М.: Пед о-во России, 2001; Шалаев И.К. Программно-целевой подход в управлении педагогическим коллективом общеобразовательной школы. М.: МГПИ, 1987; и др.

³⁷ Третьяков П.И. Управление школой по результатам: Практика педагогического менеджмента. М.: Новая шк., 1997.

³⁸ Карнаухов И.Н. Методологические основы инновационного проекта развития школы. М.: Новая шк., 1997.

Бесспорно, в нашей системе управления образованием наблюдаются определенные прогрессивные перемены в плане развития образовательного менеджмента, но пока они не приобрели системный характер. Целостная теория образовательного менеджмента еще не сложилась, а научно-методическая и нормативно-правовая база находится на начальной стадии формирования, что существенно тормозит развитие практического менеджмента в системе образования. Если говорить о менеджменте как профессиональной деятельности, то сегодня в России еще нет устоявшейся системы подготовки менеджеров образования – профессионалов.

Многие вопросы, связанные с организацией работы менеджеров в сфере образования, пока не исследованы и не разработаны. Все источники, в которых рассматривается менеджмент в образовании, статусом менеджера наделяют только руководителя образовательного учреждения или руководителя какого-либо управленческого органа.

А между тем области менеджмента различны даже в рамках одного образовательного учреждения. Так, в «Справочнике менеджера образования»³⁹ выделяются три уровня менеджеров образования:

1. Высший уровень – административный персонал образовательного учреждения (ОУ) и органов управления образованием.

2. Средний – руководители методических, юридических, финансово-экономических и иных служб системы образования, которые не наделены властными полномочиями, но для успеха деятельности должны обладать большой профессиональной компетентностью.

3. Нижний – учитель как организатор управления учебно-познавательной деятельностью учащихся; классный руководитель как организатор управления формированием и развитием личности.

Но что конкретно должно отличать учителя – менеджера или классного руководителя – менеджера? Каким образом они должны проходить специальную подготовку как менеджеры образования?

Имеется много разных типов образовательных учреждений: ОУ дополнительного образования, общеобразовательные, учреждения

³⁹ Справочник менеджера образования: В 2 т./Сост. В.С. Гиршович. М.: Новая шк., 1995.

интернатного типа (детские дома, школы интернаты). Какие менеджеры на нижнем уровне должны выделяться, скажем, в детском доме? Является ли воспитатель детского дома или школы-интерната менеджером? Кто и как должен готовить его как менеджера-профессионала? Даже директоров образовательных учреждений, также как руководителей разных управлений образования, мы готовим пока не столь основательно. Знания о менеджменте они получают не в специальных учебных заведениях, а в основном на краткосрочных курсах повышения квалификации или путем самообразования.

Как видим, возникает множество вопросов как в практическом, так и в научном плане. Они требуют ответов и решений, необходимых для дальнейшего развития менеджмента в сфере образования и в социально-педагогической практике.

2.5. Социальный педагог как социальный менеджер

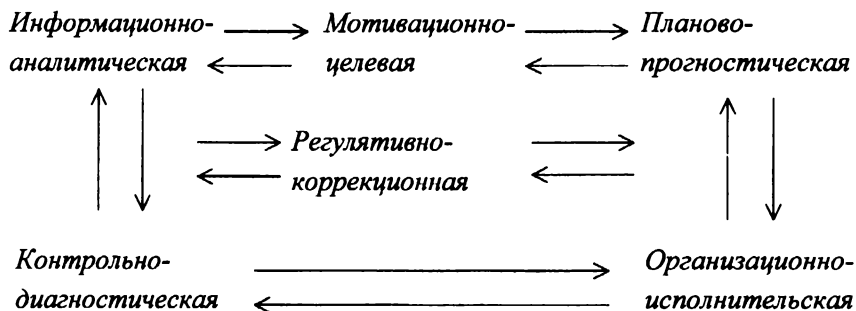
Социальный менеджмент в системе образования имеет ряд особенностей. Он осуществляется в сфере педагогического «производства», конечным продуктом которого является человек с его знаниями, поведением, отношением к жизни, окружающему миру. Менеджмент в данной сфере носит педагогический характер, а менеджер является педагогом. Отвечая за состояние своего «участка» социального пространства в образовательном или специализированном учреждении, он должен хорошо знать и принимать его цели и задачи, в совершенстве владеть психолого-педагогическими и социальными способами их достижения и реализации. Вместе с тем педагог-менеджер должен на профессиональном уровне владеть всеми функциями управления, которые в литературе рассматриваются как этапы или «относительно самостоятельные виды управленческой деятельности»⁴⁰.

Наиболее современно и с учетом разработок классического менеджмента функции внутришкольного управления представлены в педагогике П.И. Третьяковым (рисунок)⁴¹.

⁴⁰ Третьяков П.И. Практика управления современной школой. М.: МГПИ, 1995. С.4.

⁴¹ Третьяков П.И. Практика управления современной школой. С.5.

Совершенно очевидно, что для грамотного выполнения этих функций менеджер должен пройти специальную подготовку, включающую не только педагогический, психологический, социальный, но и управленческие элементы.



Взаимосвязь и взаимодействие функций управления как видов целенаправленной деятельности

Такая подготовка представляется нам возможной и целесообразной в рамках обучения специальности «Социальный педагог» при включении в учебные планы дисциплин управленческой направленности.

Социальный педагог в специальной литературе представлен как «специалист по социально-педагогической работе с детьми и родителями, с подростками, молодежными группами и объединениями, со взрослым населением в условиях образовательных и специализированных учреждений, по месту жительства. Социальный педагог призван обеспечивать направленную социально-педагогическую помощь и поддержку процесса социализации различных категорий детей и молодежи, способствовать их социальному воспитанию, оказывать психолого-педагогическую и социально-педагогическую помощь семье, различным воспитательным учреждениям, помогать подросткам в период их социального и профессионального становления»⁴².

Не эту ли миссию должен выполнять и менеджер образователь-

⁴² Словарь по социальной педагогике /Авт.-сост. Л.В. Мардахаев. С. 285.

ного учреждения в лице классного руководителя, воспитателя или педагога дополнительного образования, управляя формированием и развитием личности ребенка в процессе социализации, помогая в организации его жизнедеятельности?

Для ответа на этот вопрос рассмотрим в сравнении должностные обязанности социального педагога, представленные в его тарифно-квалификационной характеристике ⁴³, и содержание управленческих функций менеджера, выделенные нами на основе материалов книги П.И. Третьякова ⁴⁴ (табл. 2.2).

Полного соответствия между функциями менеджера образования и должностными обязанностями социального педагога, как следует из данных таблицы, конечно, нет. И это понятно, так как обязанности педагога сформулированы не с управленческих, а с социально-педагогических позиций. Тем не менее определенная общность здесь все-таки прослеживается, подтверждая нашу мысль о том, что деятельность социального педагога по своему социально-психолого-педагогическому характеру приближена к деятельности внутришкольного менеджера.

Таблица 2.2

Соотношение функций управления менеджера
с должностными обязанностями социального педагога

Функции управления в деятельности менеджера	Должностные обязанности социального педагога
1	2
<i>Информационно-аналитическая</i> (самоанализ собственной управленческой деятельности; анализ информации о состоянии и развитии учебно-воспитательного процесса, уровне воспитанности учащихся, сведений о них)	Изучение особенностей окружающей микросреды, условий жизни

⁴³ Словарь по социальной педагогике /Авт.-сост. Л.В. Мардахаев. С. 285.

⁴⁴ Третьяков П.И. Практика управления современной школой. С. 15 – 25.

1	2
<p><i>Мотивационно-целевая</i> (выбор цели; определение стратегических и тактических задач; мотивация педагогов и учащихся на достижение цели; превращение мотивов в мотивы-цели)</p>	<p>Определение задач деятельности педагогов и учащихся по достижению целей</p>
<p><i>Планово-прогностическая</i> (разработка программ достижения цели, комплексно-целевое планирование)</p>	<p>Участие в разработке и утверждении проектов и программ Определение форм, методов социально-педагогической работы, способов решения личных и социальных проблем воспитанников Организация реализации проектов и программ</p>
<p><i>Организационно-исполнительская</i> (деятельность по формированию и регулированию определенной структуры организованных взаимодействий посредством совокупности способов и средств, необходимых для эффективного достижения цели)</p>	<p>Осуществление комплекса мероприятий по воспитанию, образованию, развитию и социальной защите детей в учреждениях и по месту жительства Организация различных видов социальноценной деятельности детей и взрослых, мероприятий, направленных на развитие социальных инициатив Осуществление мер по социальной защите и помощи, реализации прав и свобод личности воспитанников Работа по трудоустройству, патронажу, обеспечению жильем, пособиями, пенсиями, оформлению сберегательных вкладов, использованию ценных бумаг воспитанников из числа сирот и детей, оставшихся без попечения родителей Взаимодействие с учителями, родителями (лицами, их заменяющими),</p>

1	2
<p><i>Контрольно-диагностическая</i> (установление соответствия функционирования и развития системы учебно-воспитательной работы на диагностической основе общегосударственным требованиям, нормативам)</p> <p><i>Регулятивно-коррекционная</i> (вносение корректив с помощью оперативных способов, средств и воздействий в процессе управления педагогической системой для поддержания ее на запрограммированном уровне, поддержание того или иного уровня организации системы в данной ситуации)</p>	<p>специалистами социальных служб, семейных и молодежных служб занятости, с благотворительными организациями в плане организации помощи детям, нуждающимся в опеке и попечительстве, с ограниченными физическими возможностями, девиантным поведением, а также попавшим в экстремальные ситуации</p> <p>Изучение особенностей личности Выявление интересов и потребностей, трудностей и проблем, конфликтных ситуаций, отклонений в поведении детей</p> <p>Посредничество между личностью подопечных и учреждением, семьей, средой, специалистами различных социальных служб, ведомств и административных органов Помощь в установлении гуманных, нравственно здоровых отношений в социальной среде Содействие созданию обстановки психологического комфорта и безопасности воспитанников, забота об охране их жизни и здоровья Своевременное оказание детям социально-педагогической помощи и поддержки</p>

Сегодня официально выделяется 12 специализаций по социальной педагогике: «Социальный педагог» – организатор социально-педагогической работы с детьми и подростками; «Социальный педа-

го образовательного учреждения» (7 специализаций); «Социальный педагог – воспитатель (педагог-воспитатель)»; «Социальный педагог исправительного учреждения» и т.д. Весьма показателен тот факт, что в обозначении некоторых специализаций присутствует термин «менеджер». Так, социальный педагог – организатор культурно-досуговой деятельности представлен как «менеджер досуговой сферы». А социальный педагог – организатор физкультурно-оздоровительной работы представлен в специализациях как «менеджер физкультурно-оздоровительной работы»⁴⁵.

В отличие от учителя-предметника социальный педагог не является преподавателем учебных дисциплин, в его деятельности больше именно организационной работы управленческого характера как с детьми, так и с педагогами. Социальный педагог может занимать любую ступеньку менеджмента. Он может управлять образовательным учреждением, педагогическим коллективом, воспитательной системой образовательного учреждения, системой досуговой деятельности и т.д.

При этом в любом случае он должен знать сущность и содержание всех управленческих функций и способы их осуществления (педагогический анализ, мотивация, планирование, организация, контроль и регулирование). Вместе с тем он должен уметь управлять взаимодействием участников педагогического процесса на основе знания человеческой психологии. А поскольку все управленческие действия должны осуществляться на правовой основе, он должен отлично владеть и правовыми основами управления.

В связи с этим на кафедре социальной педагогики и психологии Социального института РГППУ с 2005/06 уч.г. для специальности «Социальный педагог» введена специализация «Социальный менеджмент в системе образования». Она предусматривает введение в учебный процесс следующих дисциплин:

- 1) «Основы социального менеджмента»;
- 2) «Особенности менеджмента в системе образования»;

⁴⁵ Словарь по социальной педагогике /Авт.-сост. Л.В. Мардахаев. С. 288.

- 3) «Психология управления»;
- 4) «Управленческое общение»;
- 5) «Управление педагогическими системами»;
- 6) «Управление формированием и развитием личности».

Таким образом, наряду со специальными знаниями выпускник Социального института по специальности «Социальная педагогика» обретает довольно серьезный багаж знаний в области социального, и в частности образовательного, менеджмента. Следовательно, с учетом широкого круга специальных психолого-педагогических и других дисциплин он получит подготовку, позволяющую молодому специалисту легче адаптироваться к условиям рыночной экономики, в которых существует современная система образования.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

- 1) Дайте характеристику методологической основе, определяющей управленческую концепцию деятельности социального педагога.
- 2) Что означает понятие «управление»?
- 3) В чем заключаются сущность и особенности социального управления?
- 4) Перечислите виды социального управления и дайте краткую характеристику отдельных видов.
- 5) Что означает понятие «менеджмент»?
- 6) Перечислите виды социального менеджмента.
- 7) Каковы особенности развития образовательного менеджмента?
- 8) Кого мы называем менеджером и в чем заключается специфика его деятельности?
- 9) Каковы отличительные характеристики менеджера образования?
- 10) Назовите функции управления образовательным учреждением и охарактеризуйте по выбору отдельные из них.
- 11) Дайте обоснование правомерности (или неправомерности) подготовки социального педагога как менеджера образования.

Темы рефератов

1. Истоки возникновения социального менеджмента.
2. Становление социального менеджмента и его научные школы.
3. Социальный менеджмент как феномен управленческой культуры конца XX – начала XXI в.
4. Причины возникновения социального менеджмента.
5. Становление социального менеджмента и его научные школы.
6. Социальный менеджмент как феномен управленческой культуры конца XX – начала XXI в.
7. Образовательный менеджмент – разновидность социального менеджмента.
8. Менеджер образования – особая профессия.
9. Основные функции образовательного менеджмента.
10. Особенности деятельности социального педагога как менеджера образования.
11. Образовательное учреждение – сложная динамическая образовательная система.
12. Внутришкольный менеджмент в системе внутришкольного управления.
13. Управление развитием воспитательных систем в образовательном учреждении.
14. Особенности управления социально-педагогической деятельностью педагогического коллектива образовательного учреждения (школы, детского дома, специализированного ОУ).

Список рекомендуемой литературы

- Блейк Р., Моутон Д.* Научные методы управления: Пер. с англ. Киев: Наук. думка, 1990. 247 с.
- Бодди Д., Пэйтон Р.* Основы менеджмента /Под ред. Ю.Н. Каптуревского. СПб.: Питер, 1999. 816 с.

Васильев Ю.В. Педагогическое управление в школе: методология, теория, практика. М.: Педагогика, 1990. 139 с.

Виханский О.С., Наумов А.И. Менеджмент. М.: Гардарики, 1998. 528с.

Вудкок М. Френсис Д. Раскрепощенный менеджер: Для руководителя-практика: Пер. с англ. М.: Дело ЛТД, 1994. 320 с.

Государственное и муниципальное управление: Справ. /Под ред. Н.И. Глазуновой, Ю.М. Забродина. М.: Акад., 1997. 240 с.

Завязинский В.И., Гильманов С.А. Творчество в управлении школой. М.: Знание, 1991. 61 с.

Кайдалов Д.П., Суименко Е.И. Психология единоначалия и коллегиальности: Вопросы теории и практики взаимодействия руководителя и коллектива. М.: Мысль, 1979. 254 с.

Карнаухов И.Н. Методологические основы инновационного проекта развития школы. М.: Новая шк., 1997. 174 с.

Конаржевский Ю.А. Менеджмент и внутришкольное управление. М.: Пед. поиск, 2000. 224 с.

Конаржевский Ю.А. О путях совершенствования управления школой: Метод. указания по совершенствованию управления школой / МГПИ. Магнитогорск, 1975. 56 с.

Конаржевский Ю.А. Педагогический анализ как основа управления школой /ЧГПИ. Челябинск, 1978. 101 с.

Менеджмент социальной работы: Учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений /Под ред. Е.И. Комарова и А.И. Войтенко. М.: ВЛАДОС, 2001. 288 с.

Менеджмент: Учеб. пособие. М.: Знание, 2000. 288 с.

Мескон М.Х., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента: Пер. с англ. М.: Дело, 1995. 704 с.

Музыченко В.В. Управление персоналом: Лекции: Учеб. для студентов высш. учеб. заведений. М.: Акад., 2003. 528 с.

Основы менеджмента: Учеб. пособие для вузов /О.А. Зайцева, А.А. Радугин, К.А. Радугин, Н.И. Рогачева. М.: Центр, 1998. 432 с.

Основы современного социального управления: Учеб пособие /Под ред. В.Н. Иванова. М.: Высш шк., 2000. 259 с.

Панасюк А.Ю. Управленческое общение: Практические советы. М.: Экономика, 1990. 112 с.

Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / *В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов*; Под ред. В.А. Сластенина. М.: Акад., 2002. С. 576.

Поташник М.М. Демократизация управления школой. М: Знание, 1990. 76 с.

Практическое руководство по менеджменту: Международный опыт достижения успеха. Минск: Новое знание, 1988. 262 с.

Ребус Б.И. Психологические основы управления школой / СГПИ. Ставрополь, 1990. 144 с.

Симонов В.П. Директору школы об управлении учебно-воспитательным процессом. М.: Педагогика, 1987. 159 с.

Симонов В.П. Педагогический менеджмент: 50 НОУ-ХАУ в области управления образовательным процессом: Учеб. пособие. М.: Новая шк., 1997. 167 с.

Словарь по социальной педагогике / Авт.-сост. *Л.В. Мардахаев*. М.: Акад., 2002. С. 315.

Социальный менеджмент: Учеб. пособие / *В.И. Иванов, В.И. Патрушев, Н.С. Данакин* и др.; Под ред. В.Н. Иванова, В.И. Патрушева. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Высш. шк., 2002. 271 с.

Справочник менеджера образования: В 2 т. Т.1. Сост. В.С. Гиршович. М.: Новая шк., 1995. Т.1. 400 с.

Третьяков П.И. Практика управления современной школой. М.: МГПИ, 1995. 201 с.

Третьяков П.И. Управление школой по результатам: Практика педагогического менеджмента. М.: Новая шк., 1997. 237 с.

Философский энциклопедический словарь. М.: Сов. энцикл., 1983. 840 с.

Фриш Г.Л. В помощь учителю и директору школы: Права и обязанности работников образования. М.: Перспектива, 1997. 195 с.

Шажуров Р.Х. Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив. М.: Просвещение, 1990. 206с.

Шалаев И.К. Программно-целевой подход в управлении педагогическим коллективом общеобразовательной школы: Учеб. пособие. М.: МГПИ, 1997. 136 с.

Шорин В.Г. и др. Стиль работы руководителя. М.: Знание, 1976. 64с.

Шамова Т.И., Давыденко Т.М., Шибанова Г.Н. Управление образовательными системами. М.: Акад., 2002. 320 с.

Шамова Т.И., Третьяков П.И., Капустин Н.П. Управление образовательными системами: Учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений /Под ред. Т.И. Шамовой. М.: ВЛАДОС, 2001. 320 с.

Шамова Т.И. Исследовательский подход в управлении школой. М.: Просвещение, 1992. 230 с.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКОГО ОБСЛЕДОВАНИЯ В СИСТЕМЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Успешность решения задач, стоящих перед социальными педагогами, зависит от многих факторов, в том числе от верного понимания психологии и поведения людей, нуждающихся в социальной поддержке и психолого-педагогической помощи, знания психологических причин деформаций личностного развития и межличностных конфликтов и т.п. Это обуславливает необходимость использования возможностей психологической диагностики, позволяющей измерить, оценить и проанализировать индивидуально-психологические особенности взрослых и детей, выявить их основные проблемы, потребности и ценностные ориентации.

Технологии психологического диагностирования входят в блок *общих технологий* психолого-педагогической деятельности на *технологическом уровне* методологического знания. Они являются важнейшей частью исследований, связанных с изучением психологии и поведения людей, а потому требуют специального рассмотрения с различных позиций.

3.1. Профессионально-этические нормы и принципы деятельности психодиагноста

Психодиагностика является достаточно сложной областью психологической практики, требующей специальной профессиональной подготовки. Вместе с тем элементарной психодиагностикой на удовлетворительном с практической точки зрения уровне вполне могут заниматься и специалисты – не психологи, к числу которых относятся люди, имеющие высшее педагогическое, социально-педагогическое, социологическое, медицинское и иное образование, предусматривающее достаточно основательное знакомство с психологией.

При проведении психодиагностического обследования¹ как профессиональными психодиагностами, так и специалистами – не психологами обязательно соблюдение ряда довольно строгих требований.

Бесспорно, наиважнейшим требованием является доскональное знание используемых психодиагностических методик и условий их правильного употребления. При этом требуется не только изучение конкретных методик, но и их предварительная апробация (самодиагностика, проведение пробного (пилотажного) психодиагностического обследования и т.п.). Апробация методик представляет собой важный этап и необходимое условие формирования практических умений и навыков психодиагноста.

Необходимо также, чтобы человек, проводящий психодиагностическое обследование, следовал определенным морально-этическим нормам и принципам.

Отметим наиболее значимые требования, нормы и принципы, которые для специалиста, занимающегося психодиагностикой, являются своего рода профессиональным морально-этическим кодексом.

1) *Принцип ответственности и компетентности.* Исследователь-психодиагност должен обладать соответствующей квалификацией, хорошо осознавать границы своей *компетентности* и не пользоваться методиками, которые не удовлетворяют профессиональным стандартам. Он несет всю полноту *ответственности* за правильность проведения методики, корректность интерпретации и использования результатов диагностики, за возможный моральный и косвенный материальный ущерб, в том числе ущерб, который мог быть причинен соматическому и нервно-психическому здоровью испытуемого при неправильном проведении психодиагностического обследования или неверной интерпретации его результатов.

¹ Термин *психодиагностическое обследование* используется в психологической практике для обозначения эмпирического уровня изучения психологических и социально-психологических феноменов. Применяемое наряду с ним понятие *психодиагностическое исследование* является более широким по содержанию и характеризует как эмпирический, так и теоретический аспекты психологической диагностики.

2) *Принцип обеспечения суверенных прав личности.* Он требует, прежде всего, добровольности участия испытуемых в обследовании. Человек не может подвергаться психодиагностическому обследованию обманным путем. Он должен быть предупрежден о целях диагностики, о том, кто будет иметь доступ к ее результатам, какие последствия это может повлечь (какие решения могут быть приняты, например, администрацией предприятия, если психодиагностическое обследование проводится в ходе аттестации персонала, и т.п.).

В случае если диагностируются несовершеннолетние дети, разрешение на участие в психодиагностическом обследовании каждого ребенка должно быть обязательно получено от его родителей.

3) *Принцип конфиденциальности*². Вся информация, получаемая в процессе обследования, должна быть конфиденциальной и может быть доступна только тем, для кого она предназначена. На передачу данных диагностики кому бы то ни было требуется согласие обследуемого индивида. Когда психодиагностические данные получены в научно-исследовательских целях либо для длительного использования, следует обеспечить строгий контроль за доступом к этой информации третьих лиц (в том числе администрации предприятия, учителей и т.д.). Даже на передачу информации о результатах диагностики ребенка родителям требуется согласие самого ребенка. При использовании таких данных в публикациях, дипломах, диссертациях и т.п. имя обследуемого индивида необходимо изменить (закодировать, зашифровать и т.п.).

Требование конфиденциальности психологической информации, полученной психодиагностом на основе личного доверия, может нарушаться только в тех случаях, когда нераскрытие диагностических данных представляет опасность для самого обследуемого индивида или для других людей.

4) *Принцип психопрофилактического изложения результатов диагностики.* Результаты психодиагностики должны быть преподнесены в ободряющем, не травмирующем и не снижающем самооценку

² Конфиденциальный (от лат. *confidentia* – доверие) – доверительный, не подлежащий огласке.

личности контексте. Этот принцип можно также интерпретировать как требование ненанесения ущерба обследуемому человеку.

5) *Принцип объективности.* Обследование должно быть беспристрастным в рамках доброжелательно-нейтрального общения с испытуемым, без проявления явной симпатии или антипатии, без оказания помощи и подсказок³.

В нашей стране обязательность исполнения обозначенных выше требований, норм и принципов не закреплена законодательно, как это сделано во многих странах мира, где психодиагностика давно и широко используется для решения разнообразных социальных проблем. Сложившаяся ситуация привела к тому, что выполнение или невыполнение профессиональных морально-этических норм и принципов деятельности остается в наших условиях личным делом психодиагноста. Однако для специалиста (дипломированного психолога или социального педагога, школьного учителя или социального работника), серьезно занимающегося психодиагностикой и дорожающего своей деловой репутацией, соблюдение требований этого неписаного кодекса профессиональной этики является делом чести.

3.2. Технология организации и проведения психодиагностического обследования в системе социально-педагогической деятельности

Понятие «технология» используется в различных областях науки и практики в разных значениях. Чаще всего термин «технология» применяется для характеристики способа осуществления деятельности на основе ее рационального расчленения на процедуры и операции с их последующей координацией и выбором оптимальных средств и методов их выполнения. В научно-теоретических исследованиях и методических разработках понятие «технология» используется также в значении «модель, описание целей, содержания, методов

³ Данный список профессиональных морально-этических норм и принципов деятельности специалиста-психодиагноста не является исчерпывающим. Подробнее о нормах профессиональной этики и других квалификационных требованиях, предъявляемых к деятельности психодиагноста, см.: *Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М.* Словарь-справочник по психодиагностике. СПб.: Питер, 2003. С. 410 – 415.

и средств, алгоритмов действий, применяемых для достижения планируемых результатов»⁴.

Деятельность психодиагноста, как и всякая другая разновидность социальной деятельности, имеет свою структуру, благодаря которой она может поэтапно расчленяться и последовательно реализовываться. Поэтому к ней могут быть применены критерии, характеризующие другие социальные технологии.

Психодиагностическую технологию можно охарактеризовать как способ осуществления практической деятельности психодиагноста, который отличается рациональной последовательностью использования различных методов и средств с целью достижения качественных результатов проводимой работы. Психодиагностическая технология должна способствовать эффективности решения задач, стоящих перед психодиагностом, помочь научно и целесообразно построить психодиагностический процесс, рационально расчленив его на процедуры и операции и выбирая оптимальные средства и методы их выполнения.

Основная процедура психодиагностики как важного направления психологической практики – *психодиагностическое обследование*.

Любое психодиагностическое обследование, по сути дела, решает следующие задачи:

- 1) *сбор данных* в соответствии с целями исследования;
- 2) *переработку (анализ) и интерпретацию* полученных данных;
- 3) *вынесение решения (диагноз, прогноз)*.

Специфика психодиагностической работы в системе социально-педагогической деятельности связана с тем, что психодиагностическое обследование, реализуя задачи сбора, анализа и интерпретации информации о психологических особенностях и проблемах человека, нуждающегося в социально-педагогической помощи и поддержке, выступает важным аспектом комплексного экспериментального психолого-педагогического исследования.

⁴ Селевко Г.К., Селевко А.Г. Теоретические основы социально-воспитательных технологий // Школ. технологии. 2002. № 3. С. 7 – 8.

В экспериментальной педагогической психологии чаще всего выделяют следующие виды психолого-педагогических исследований, каждый из которых можно рассматривать в качестве этапа проведения психолого-педагогического эксперимента:

- 1) обзорно-аналитическое исследование;
- 2) обзорно-критическое исследование;
- 3) теоретическое исследование;
- 4) эмпирическое описательное исследование;
- 5) эмпирическое объяснительное исследование;
- 6) методическое исследование;
- 7) экспериментальное психолого-педагогическое исследование⁵.

Как правило, для успешного осуществления каждого следующего этапа исследования необходимо предварительно решить задачи предыдущих.

Поскольку психодиагностическое обследование фактически выполняет функции эмпирического (описательного или объяснительного) исследования, эффективность его проведения во многом определяется тем, насколько полно и последовательно решены задачи обзорно-аналитического, обзорно-критического и теоретического этапов исследования.

Поэтому, чтобы грамотно организовать и провести психодиагностическое обследование, социальный педагог должен подобрать и хорошо освоить литературу по определенной актуальной проблеме, установить степень ее разработанности в теоретическом и практическом плане, дать критический анализ нерешенных вопросов, определить основные понятия, составляющие концептуальную основу исследования, выявить наиболее эффективные методы и конкретные методики, разработанные для эмпирического изучения различных аспектов рассматриваемой проблемы.

Отметим также, что психодиагностическое обследование как эмпирическое исследование не предполагает создание искусственной

⁵ Немов Р.С. Психология: Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. Кн. 3. Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. М.: ВЛАДОС, 2004. С. 540 – 543, 593 – 610.

экспериментальной ситуации для получения необходимой информации об изучаемых психологических явлениях. Исследователь-психодиагност, используя соответствующие психодиагностические методы и методики, наблюдает, фиксирует, описывает, анализирует и делает выводы из того, что происходит с обследуемым объектом в естественных условиях, не вмешиваясь лично в происходящее. В этом отличие эмпирического исследования от экспериментального ⁶.

Операционализируя и детализируя психодиагностическую деятельность социальных педагогов, в процессе подготовки, организации и проведения психодиагностического обследования нужно выделить следующие этапы:

1. Подготовительный этап

1) *Конкретизация проблемы и темы, уточнение объекта и предмета психодиагностического обследования.* При определении и уточнении проблемы, темы, объекта и предмета необходима предварительная оценка всех этих параметров планируемого исследования на уровне личного опыта и здравого смысла и с помощью экспертного анализа (беседы с коллегами, родителями, воспитателями, педагогами, психологами и другими специалистами), а также на основе изучения соответствующей литературы.

Объект исследования (обследования) – это то, на что направлен процесс познания. В том случае, когда речь идет о психодиагностическом обследовании, объектом может быть человек или группа людей (с присущими им возрастными, социально-демографическими и другими характеристиками, которыми во многом определяются особенности их психологии и поведения).

Предметом исследования (обследования) выступают те наиболее значимые с практической или теоретической точки зрения свойства, стороны, особенности объекта, которые подлежат непосредственному изучению. Предметом психодиагностического обследования

⁶ В эксперименте всегда создается некая искусственная экспериментальная ситуация, выделяются причины изучаемых явлений, строго контролируются и оцениваются следствия действия этих причин, выясняются статистические связи между исследуемыми и другими явлениями и т.д.

в системе социально-педагогической деятельности могут быть различные особенности интеллектуального и личностного развития детей или взрослых, их психоэмоциональное состояние, поведение, проблемы общения и т.п.

2) *Формулировка целей и задач психодиагностического обследования.* Цель исследования ориентирует на тот конечный результат (теоретико-познавательный и практический прикладной), который должен быть получен в итоге его проведения и который показывает пути решения исследуемой проблемы.

В рамках задач формулируются вопросы, на которые должен быть получен ответ для реализации цели исследования. Задачи могут представлять собой содержание всех последовательных этапов организации и проведения исследования (начиная с подбора и изучения литературы и заканчивая разработкой рекомендаций специфического психологического (психотерапевтического, коррекционного и др.) воздействия, направленного на оказание помощи конкретному человеку, гармонизацию отношений в группе и т.д.).

3) *Выдвижение рабочих гипотез.* Гипотеза – это утверждение предположительного характера, требующее экспериментальной проверки и доказательства его истинности. Гипотезы дополняют и уточняют определение различных аспектов предмета исследования. В психодиагностическом обследовании роль гипотезы играет предположение о возможном психологическом диагнозе (например, о возможных причинах и сущности наблюдаемых психологических феноменов и т.п.).

II. Этап организации и планирования

1) *Выбор методов и конкретных методик психодиагностического обследования (а при необходимости и их разработка).* При проведении психодиагностики для всестороннего исследования объекта следует предусмотреть использование как высокоформализованных (личностные опросники, объективные и проективные тесты), так и малоформализованных (наблюдение, беседа, анкетирование, данные экспертных оценок, контент-анализ и т.п.) методов психодиагностического обследования.

Все психодиагностические методики, выбранные для использования, должны отвечать определенным требованиям и быть заранее апробированными.

Отметим дополнительные требования, которые предъявляются к выбору психодиагностических методик, используемых специалистами – не психологами (к числу которых относится и социальный педагог).

Во-первых, психодиагност должен выбирать методики, которые подходят как для конкретной цели обследования, так и для конкретного человека, которого он обследует.

Во-вторых, избираемая методика должна быть наиболее простой из всех возможных и наименее трудоемкой из тех, которые позволяют получить требуемый результат. Проще всего (по возможности) использовать хорошо стандартизованные тестовые методики, прежде всего личностные опросники.

В-третьих, избираемая методика должна быть понятной, доступной не только для психолога, но и для испытуемого и требующей минимума физических и психологических усилий на проведение психодиагностики.

В-четвертых, инструкция к методике должна быть простой, короткой и достаточно понятной без дополнительных разъяснений.

Обстановка и другие условия проведения психодиагностики не должны содержать в себе посторонние раздражители, отвлекающие внимание испытуемого от дела.

Апробация психодиагностических методик необходима для того, чтобы проверить их и научиться правильно ими пользоваться. Во время такой проверки уточняются инструкция к методике, процедура ее использования, способы обработки и формы представления получаемых результатов. Кроме того, определяется время, необходимое для проведения обследования при помощи каждой методики.

Предварительная подготовка к психодиагностическому обследованию включает также приобретение и подготовку для многократного использования тестового (стимульного) материала, точное запоминание инструкции, подробное продумывание процедуры проведе-

ния, построение детализированного сценария (плана и программы) психодиагностического обследования.

2) *Разработка общего плана и программы психодиагностического обследования.* План и программа психодиагностического обследования обычно представляют собой письменные документы, в которых определены основные этапы проводимого исследования, их последовательность, время, необходимое для практической реализации каждого этапа, сроки выполнения и ожидаемые результаты. Эти документы являются руководством к действию в процессе проведения психодиагностического обследования.

III. Этап реализации

На основе отобранных (или разработанных) методов и методик осуществляется *сбор данных* (о психологических особенностях, проблемах или психоэмоциональном состоянии личности и т.д.) в соответствии с целями и задачами исследования. В любом психодиагностическом обследовании сбору данных при помощи собственно психодиагностических методик (тестов), как правило, предшествует этап ознакомления с информацией об испытуемом, полученной на основе малоформализованных (клинических) методов (наблюдение, опрос, данные экспертных оценок, анализ или контент-анализ биографических документов и т.п.). Это дает возможность всесторонне обследовать объект, получить о нем возможно более полную информацию.

В результате использования разнообразных психодиагностических методов и методик психодиагност получает три типа данных: *L-данные*, *Q-данные* и *T-данные*.

L-данные (англ. *real-live ratings* – букв. *реальные жизненные оценки*) – это результат регистрации каких-либо психологических проявлений индивида в реальной жизни. Психодиагност получает *L-данные* в процессе сбора информации о наблюдаемом поведении испытуемых в течение некоторого периода времени. Чаще всего для этого используются экспертные оценки – мнения людей, хорошо знающих данного человека (например, при психодиагностическом обследовании ребенка в качестве экспертов могут выступать родители или другие родственники, воспитатель, учитель ребенка). На осно-

ве опроса экспертов (беседы или анкетирования) выявляются формы поведения и эмоционального реагирования, коммуникативные и иные проблемы обследуемого, в которых проявляются его психологические особенности.

Для повышения надежности *L*-данных разработаны специальные требования к процессу получения экспертных оценок:

- оцениваемая характеристика должна определяться в терминах наблюдаемого поведения (скажем, при выявлении школьной тревожности у детей учитель должен отмечать, что ребенок при ответе краснеет или бледнеет, заикается, запинаясь, у него дрожит голос, дрожат руки, а не «сильно волнуется», «проявляет повышенную тревожность» и т.п.);
- эксперт должен иметь возможность наблюдать за поведением оцениваемого достаточно длительный промежуток времени;
- желательно иметь не менее 10 экспертов на одного обследуемого;
- следует использовать экспертов различных психологических типов и разных модальностей отношения к обследуемому (позитивное, индифферентное, негативное) и т.п.

Q-данные (англ. *questionnaire data* – букв. данные вопросников) – данные, полученные с помощью личностных опросников и других методов самооценки.

При использовании методик, нацеленных на получение *Q*-данных, возможны искажения как познавательного, так и мотивационного характера. Познавательные искажения могут быть обусловлены низким интеллектуальным и культурным уровнем обследуемых, отсутствием у них навыков самонаблюдения или специальных знаний. Мотивация (намерения) испытуемых может явиться источником искажения ответов либо в сторону социальной желательности, либо в сторону подчеркивания своих недостатков и дефектов. Такие искажения могут носить как сознательный, так и бессознательный характер. Для их устранения или учета в тестовых методиках используют шкалы лжи и коррекции. Кроме того, результаты тестирования могут

быть проверены благодаря использованию других методик, посвященных диагностированию того же психологического явления.

T-данные (англ. *objective test data* – букв. *объективные тестовые данные*) – это данные, получаемые с помощью объективных или проективных тестовых методик в строго контролируемых условиях, когда испытуемый не знает, на оценку какой характеристики направлена диагностическая процедура.

Для ограничения возможных искажений при получении *T-данных* могут быть применены следующие процедуры:

- маскируется истинная цель исследования (ставятся неопределенные цели);
- осуществляется неожиданная постановка задач;
- используются специальные процедуры отвлечения внимания;
- создается специфическая эмоциональная ситуация при проведении обследования и др.

Если собраны все три типа данных, можно говорить о том, что проведено полное психодиагностическое оценивание изучаемой характеристики, и построить ее объемный *LTQ*-образ (например, описать психологический портрет обследуемого человека или получить представление о влиянии стиля управления коллективом, практикуемого руководителем, на эффективность решения деловых задач, психоэмоциональное состояние подчиненных, на психологический климат в коллективе и т.п.).

IV. Этап обработки и интерпретации полученных данных

После проведения психодиагностического обследования полученные результаты должны быть представлены в соответствии с особенностями используемых методик. При использовании высокостандартизованных формализованных тестовых методик нередко сначала требуется преобразование «сырых» баллов в стандартные величины («станы», «станайны» и др.), затем рассчитывается коэффициент интеллекта, строятся «профили личности» и т.д. Большинство специалистов в области психодиагностики согласны с тем, что количественная оценка полученных результатов и их дальнейшая статистическая обработка весьма полезны. Учет объективных (количественных) показате-

телей и их статистическая обработка (при помощи факторного анализа, корреляционного анализа, уравнения регрессии и других методов математико-статистического анализа, нашедших применение в психодиагностике) характерны для *статистического* подхода к анализу и интерпретации результатов психодиагностики. Роль субъективного суждения при таком подходе сводится к минимуму. Диагностическое заключение осуществляется на основе эмпирически определенных статистических соотношений. Такой подход возможен только в том случае, когда используются методики исследования, позволяющие получать количественные данные.

Но, как мы уже отмечали, для всестороннего изучения диагностируемого конструкта необходимы данные и качественного характера. В этом случае правильность делаемых на их основе выводов полностью зависит от профессионализма, эрудиции и интуиции исследователя. Такой подход к анализу и интерпретации результатов психодиагностики называется *клиническим*. Клинический подход, опираясь на анализ в основном качественных показателей, стремится охватить их во всей полноте. Как считают многие профессиональные психодиагносты, в «чистом» виде клинический подход недалеко уходит от суждений здравого смысла. В полноценном диагностическом обследовании, как правило, требуется гармоничное сочетание клинического и статистического подходов.

V. Этап принятия решения

1) *Формулировка психологического диагноза*, который должен содержать и *прогноз* дальнейшего развития личности. Психологический диагноз – это конечный результат деятельности психолога, направленный на выяснение сущности индивидуально-психологических особенностей личности с целью оценки ее актуального состояния, прогноза дальнейшего развития и разработки рекомендаций, определяемых задачами психодиагностического исследования.

Как зарубежные (Н. Сандберг и Л. Тайлер), так и отечественные (Л.С.Выготский и А.А. Невский) психологи обычно выделяют три уровня диагностических заключений.

Первый уровень Л.С. Выготский назвал *симптоматическим* (или эмпирическим, описательным, феноменологическим) *диагнозом*. Этот диагноз ограничивается констатацией определенных особенностей или симптомов, на основании которых непосредственно строятся практические выводы. Данный диагноз, по мнению Л.С. Выготского, не является собственно научным, ибо не дает понимания сущности психологического явления.

Второй уровень психологического диагноза представлен *этиологическим диагнозом*, учитывающим не только наличие определенных признаков (особенностей, симптомов), но и причины их возникновения.

Третий уровень – *типологический диагноз*, который заключается в определении места и значения полученных данных в целостной динамической картине личности. (Так, выявив некие особенности в психологии и поведении обследуемого, психодиагност определяет, например, тип акцентуации характера и на этой основе объясняет причины определенных отклонений в поведении человека и его взаимоотношениях с другими людьми, указывает на тенденции его дальнейшего развития и условия преодоления негативных характерологических проявлений).

Как уже указывалось, психологический диагноз неразрывно связан с прогнозом личностного развития. Л.С. Выготский отмечает, что по содержанию диагноз и прогноз фактически совпадают. Но прогноз, который производится на основе диагноза, показывает внутреннюю логику развития личности; прогноз на основе прошлого и настоящего намечает путь развития в будущем⁷.

Итоги психодиагностического обследования должны быть представлены в психологических понятиях, доступных и неспециалисту. Формулируя диагностическое заключение, психодиагност не просто описывает результаты, полученные с помощью конкретных методик, с привлечением специальной терминологии, а дает их психологиче-

⁷ *Выготский Л.С.* Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства //Собр. соч.: В 6 т. М.: Педагогика, 1983. Т. 5. С. 257 – 321.

скую интерпретацию. При необходимости содержание используемых терминов уточняется путем отнесения к соответствующей теории, например: «экстраверт по Айзенку», «интроверт по Леонгарду» и т.п.

2) *Разработка рекомендаций психотерапевтического и коррекционного характера.* Завершается психодиагностическое обследование разработкой рекомендаций относительно тех мероприятий, которые необходимо осуществить применительно к данному случаю (например, разработать направленное психотерапевтическое или коррекционное воздействие, провести реабилитационные мероприятия и т.п.).

Основные процедуры, алгоритмы действий и этапы проведения психодиагностического обследования в свернутом виде должны быть представлены в программе психодиагностического обследования.

3.3. Программа психодиагностического обследования

Любая социальная технология предполагает наличие программы деятельности специалиста, в рамках которой решается конкретная проблема клиента, осуществляются целеполагание, выбор способов действия и его инструментария, разрабатываются алгоритмы последовательных процедур и операций для достижения конкретного результата, определяются критерии оценки результатов деятельности.

Программа психодиагностического обследования, как правило, носит свернутый характер, но обязательно существует в виде осознания проблемы, объекта, предмета, цели, задач, ситуации обследования, гипотез о возможном диагнозе, описания методов и методик, которые планируется использовать. В программе необходимо охарактеризовать теоретико-методологические предпосылки (общую концепцию) обследования в соответствии с основными целями предпринима-

емой работы с указанием правил, процедуры, а также логической последовательности операций проведения обследования.

Начать изложение программы психодиагностического обследования следует с *введения*, в котором обосновываются актуальность,

степень разработанности проблемы, а также мотивы обращения к ней в рамках данного обследования.

В основной части программы психодиагностического обследования выделяют два раздела: теоретико-методологический и процедурный.

Теоретико-методологический раздел программы включает в себя следующие позиции:

1. Формулировка *проблемы, темы*, определение *объекта и предмета* обследования.

2. Определение *цели* и постановка *задач* обследования.

3. Предварительный *системный анализ* объекта обследования (в частности, предварительный системный анализ объекта исследования предполагает характеристику общих закономерностей, психологических особенностей, проблем и задач возрастного развития человека или группы людей, выступающих объектами обследования, либо описание особенностей, психологических и иных проблем, которые характерны для людей с ограниченными возможностями и т.п.).

4. *Концептуальный анализ* предмета обследования, уточнение и интерпретация основных понятий, посредством которых характеризуется предмет обследования (например: «стиль семейного воспитания», «родительская установка», «агрессия», «агрессивность», «физическая агрессия», «вербальная агрессия» и т.п.).

5. Выдвижение рабочей *гипотезы* – предположения о причинах и сущности исследуемого психического феномена, о возможном психологическом диагнозе. Скажем, при исследовании причин агрессивности подростка социальный педагог может предположить, что развитие различных форм агрессивности у детей непосредственно связано с определенными стилями семейного воспитания (это, в свою очередь, обуславливает и выбор конкретных психодиагностических методов и методик для проведения обследования).

Процедурный раздел программы содержит:

1. Принципиальный *стратегический план* проведения психодиагностического обследования (схема, план или общий сценарий пси-

ходиагностического обследования с определением места, времени, ситуации обследования, количества сеансов, их длительности и т.п.).

2. Описание основных *методов и конкретных методик* психодиагностического обследования, при необходимости разработку и обоснование оригинальных методик (скажем, *схемы наблюдения* за поведением ребенка при общении с родителями, *анкеты* родителей, воспитателей и т.п.).

3. Сведения об *апробации* основных методов и методик (на основе проведения пилотажного, т.е. пробного, психодиагностического обследования).

4. Изложение основных подходов к *анализу и интерпретации* полученных данных (включая анализ и интерпретацию результатов пробного психодиагностического обследования).

5. Описание принципов формулировки *психологического диагноза*, который должен содержать и *прогноз* дальнейшего развития (пример диагностического заключения, сформулированного по результатам пробного психодиагностического обследования, а также рекомендации психотерапевтического и коррекционного характера относительно выявленных психологических проблем).

Завершают программу психодиагностического обследования *заключением*, в котором дается характеристика области ее научного и практического применения, и *списком использованной литературы*.

Кроме того, все психодиагностические методики, анкеты, схемы наблюдений и т.д., подготовленные для использования в психодиагностическом обследовании, должны быть представлены в *приложении*.

Поскольку для качественной диагностики необходимо детально и всесторонне освоить методики, которые планируется применять при проведении психодиагностического обследования, в каждой методике, подготовленной для использования и представленной в приложении, должны содержаться все необходимые документы и материалы, в частности:

1. Руководство к тесту, включающее:

1) справку об авторе и процедуре его создания, в том числе данные об этапах его разработки, проверки, стандартизации, основные

психометрические характеристики (валидность, надежность, достоверность, репрезентативность⁸);

2) описание диагностируемого конструкта (определение основных понятий, представляющих концептуальную основу теста);

3) требования к применению теста (область его распространения, категории испытуемых, для которых он предназначен, квалификация пользователей);

4) описание процедуры проведения, цели использования результатов;

5) данные по обработке и интерпретации результатов (процедура обработки, примеры интерпретации результатов).

2. Стимульный материал или его описание – материал, которым должен пользоваться испытуемый в процессе тестирования. В него могут включаться вопросы, задания, которые необходимо выполнить, примеры, помогающие лучше понять задания, картинки, рисунки и т.п.

3. Регистрационные бланки для ответов.

4. Ключи и шаблоны для проверки правильности ответов, таблицы для перевода «сырых» баллов в стандартные шкалы.

Отмечая важность психодиагностики для повышения эффективности социально-педагогической деятельности, для понимания и решения психолого-педагогических проблем, подчеркнем, что в практической деятельности социального педагога психологическая диагностика никогда не является самоцелью. Грамотно проведенное психодиагностическое обследование дает социальному педагогу возможность получить значимую информацию об индивидуально-психологических особенностях личности, о психологических проблемах, нарушающих или блокирующих процесс личностного развития,

⁸ *Валидность* – это пригодность теста измерять то свойство, для изучения которого он предназначен. *Надежность* – это такое качество методики, которое говорит о точности психологических измерений, т.е. позволяет судить о том, насколько внушают доверие полученные результаты. *Достоверность* – это важный показатель качества методики, характеризующий устойчивость измерительной процедуры к возможной фальсификация (попыткам испытуемого вольно или невольно исказить ответы либо в сторону социальной желательности, либо в сторону подчеркивания своих недостатков). *Репрезентативность* – это способность методики достаточно точно отражать психологические характеристики того контингента испытуемых, который обследуется.

помогает оценить эффективность социальных и психолого-педагогических мероприятий. Использование психодиагностической информации позволяет разрабатывать более действенные развивающие, реабилитационные и коррекционные программы социально-педагогической деятельности, нацеленные на оптимизацию психосоциального развития личности, оперативно контролировать динамику этого развития и на ранней стадии предупреждать возможные поведенческие и личностные отклонения.

В заключение заметим, что умение правильно организовать и провести психодиагностическое обследование, как правило, бывает востребовано еще в процессе обучения будущего социального педагога в вузе: в научно-исследовательской работе, при прохождении психолого-педагогической практики, подготовке курсовых и дипломной работ и т.д.

Задания для самостоятельной работы

1) Охарактеризуйте профессиональные морально-этические нормы и принципы деятельности психодиагноста.

2) Перечислите основные требования, предъявляемые к психодиагностическим методикам, используемым специалистами – не психологами.

3) Охарактеризуйте технологию проведения психодиагностического обследования в системе социально-педагогической деятельности.

4) Дайте характеристику типов психодиагностических данных, позволяющих всесторонне исследовать объект диагностики.

5) Раскройте сущность и специфику разных уровней психологического диагноза.

6) Охарактеризуйте основные разделы программы психодиагностического обследования.

7) Разработайте программу психодиагностического обследования по актуальной социально-педагогической проблеме.

Темы рефератов

1. Клинический и статистический подходы к анализу и интерпретации результатов психодиагностического обследования.
2. Формализованные методы психодиагностического обследования и психометрические требования к ним.
3. Развитие проективных методов психодиагностического обследования и особенности их использования в деятельности социального педагога.
4. Психодиагностические методы исследования управленческих проблем.

Список рекомендуемой литературы

Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика: Учеб. для вузов. СПб.: Питер, 2003. 352 с.

Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике. СПб.: Питер, 2003. 528 с.

Выготский Л.С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства //Собр. соч.: В 6 т. М.: Педагогика, 1983. Т. 5. С. 257 – 321.

Дружинин В.Н. Экспериментальная психология: Учеб. пособие. СПб.: Питер, 2000. 318 с.

Куликов Л.В. Психологическое исследование: Метод. рекомендации по проведению. СПб.: Речь, 2001. 184 с.

Немов Р.С. Психология: Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. Кн. 3. Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. М.: ВЛАДОС, 2004. 640 с.

Носс И.Н. Психодиагностика. Тест, психометрия, эксперимент (информационно-методический конспект материалов к практическим занятиям по психодиагностике и экспериментальной психологии). М.: Изд-во КСП+, 1999. 309 с.

Основы психодиагностики: Учеб. пособие для студентов педвузов /Под общ. ред. А.Г. Шмелева. М.; Ростов н/Д: Феникс, 1996. 544 с.

Психологическая диагностика: Учеб. для вузов / Под ред. М.К. Акимовой, К.М. Гуревича. СПб.: Питер, 2003. 652 с.

Селевко Г.К., Селевко А.Г. Теоретические основы социально-воспитательных технологий //Школ. технологии. 2002. № 3. С. 3 – 207.

Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности: Учеб. для студентов высш. учеб. заведений. М.: ВЛАДОС, 2001. 512 с.

Ядов В.А. Стратегия социологического исследования. Описание, объяснение, понимание социальной реальности. М.: Добросвет, 1998. 596 с.

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ПО ОРГАНИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СЕМЬИ И ШКОЛЫ В ПРЕДУПРЕЖДЕНИИ ДЕЛИНКВЕНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

4.1. Теоретические основы деятельности социального педагога по организации взаимодействия семьи и школы

Введение в 1990 г. в общеобразовательных школах РФ должности «социальный педагог» позволяет эффективно решать проблемы взаимодействия различных институтов социализации в решении актуальных педагогических проблем, одной из которых является предупреждение противоправного поведения несовершеннолетних.

В современной научной литературе понятие «социализация» (от лат. *socialis* – общественный) в его наиболее общем значении, рассматривается как процесс социального становления человеческого индивида, формирования и развития его социальной сущности. Социализация включает в себя, с одной стороны, целенаправленное воздействие социального окружения, различных социальных институтов на индивида с целью приобщения его к системе понятий, оценок, представлений, социальных норм и иных ценностей культуры, принятых в обществе (Э. Дюркгейм, Р. Мертон, Т. Парсонс), с другой – социальную деятельность самого индивида, оказывающего влияние на социальную среду и в тоже время изменяющего собственную сущность, формирующего у себя новые качества и свойства (П. Бергер, Ч. Кули, Т. Лукман, А. Маслоу, Дж. Г. Мид, Ф. Знанецкий, К. Роджерс). Социализация личности складывается как из формирования индивидуального, так и из усвоения социального опыта. Успешная социализация предполагает эффективную адаптацию человека к обществу, его саморазвитие, активное взаимодействие с общественными институтами. Человек, неадаптированный в обществе, становится жертвой социализации.

В контексте деятельностного и личностного подходов проблемы

социализации исследуются в работах отечественных социологов (И.С. Кон, Б.Д. Парыгин), социальных психологов (Г.М. Андреева, Е.В. Андреев, А.В. Петровский), социальных педагогов (А.С. Макаренко, А.В. Мудрик, С.Т. Шацкий). Социализация рассматривается ими как процесс формирования личности в определенных социальных условиях, в ходе которого человек преобразует социальный опыт в собственные ценности и ориентации, избирательно вводит в свою систему поведения те нормы, которые приняты в обществе или группе.

В отечественной и зарубежной науке признается, что в процессе социализации человек принимает на себя и выполняет различные социальные роли. Социальная роль есть фиксация определенного положения, которое занимает тот или иной индивид в системе общественных отношений; это социальная функция, модель поведения, объективно заданная социальной позицией личности в системе общественных или межличностных отношений. Образцы поведения индивида обуславливаются социальными требованиями, которые влияют на личность в зависимости от ее окружения. Если деятельность индивида соответствует ожидаемому образцу, то она считается успешной.

В процессе социализации выделяют несколько этапов. При этом особую значимость придают этапу *первичной социализации*, завершающемуся развитием у человека определенной системы социальных качеств, которая фиксируется понятием «социальная зрелость» (социализированность) и подразумевает интеллектуальную, трудовую, правовую, мировоззренческую, политическую, нравственную зрелость личности. Большинство исследователей процесса социализации полагают, что первичная социализация личности заканчивается примерно к 17–18 годам.

Успешность первичной социализации зависит от социального окружения ребенка, от тех людей (агентов социализации), общественных институтов, которые воздействуют на личность, ее ценности и нормы как в организованных, так и в педагогически неорганизованных формах. Основными агентами социализации в младенческие годы, по мнению американского социолога Н. Смелзера, являются ро-

дители, братья и сестры, родственники, приходящие няни, друзья семьи. Целью социализации в этот период является формирование у ребенка мотивации на привязанность к другим людям, выражающуюся в доверии, послушании и желании сделать им приятное. По мере взросления человека количество агентов социализации увеличивается: помимо семьи значительную роль в данном процессе в периоды детства и юности играют сверстники, средства массовой информации, школьные педагоги.

Семья характеризуется в зарубежных исследованиях как «ключевой агент» социализации, посредством которого культура общества передается от одного поколения к другому. В силу своей интимности, доверительности социализирующая роль семьи огромна. Семья, по сравнению с другими социальными институтами, быстрее и эффективнее приобщает ребенка к жизни общества, оказывая на ее членов психолого-педагогическое воздействие.

Американский социолог Т. Парсонс, рассматривая семью в качестве одного из важнейших агентов социализации, в то же время отмечает, что в условиях становления индустриального общества семья стала более специализированным институтом, осуществляющим главным образом социализацию в раннем детстве и обеспечивающим эффективную подготовку детей к исполнению в будущем ролей взрослых. Социологи Т. Лукман и П. Бергер, характеризуя особенности семейной социализации личности, рассматривают содержание и ведущие механизмы данного процесса. Авторы отмечают, что первичная социализация – это социализация, которой индивид подвергается в детстве и благодаря которой он становится членом общества. Каждый индивид рождается в «объективном социальном мире», где он встречает «значимых других», ответственных за его социализацию и являющихся посредниками между ним и реальным миром. «Значимые другие» – это не только члены семьи, но и ближайшее окружение, в качестве которого выступают как сверстники, так и взрослые. Т. Лукман и П. Бергер полагают, что социализация будет успешной при условии эмоциональной привязанности к ним индивида. Идентифицируя себя со «значимыми другими» тем или иным эмоциональ-

ным способом, ребенок принимает их роли и установки и делает своими собственными. По мнению авторов, первичную социализацию, характер которой зависит от передаваемой системы ценностей и институционального порядка, можно считать завершенной, когда в сознании индивида возникает образ «обобщенного другого» (общества).

Важнейшими психологическими механизмами, с помощью которых происходит процесс семейной социализации, являются подражание, имитация, идентификация. В процессе социального взаимодействия посредством данных механизмов растущий ребенок усваивает нормы поведения окружающих его людей, в первую очередь, членов семьи.

В современной отечественной литературе семейную социализацию рассматривают, с одной стороны, как подготовку к будущим семейным ролям, а с другой – как влияние, оказываемое семьей на формирование социально компетентной, зрелой личности. На развитие ребенка в семье в большей мере влияет сама семейная ситуация, взаимоотношения родителей, стиль семейной жизни. Внутрисемейные отношения, нравственно-психологический климат семьи стоят на первом месте в ряду факторов ранней социализации индивида. Неблагоприятная для развития детей нравственно-психологическая обстановка в семье, которая характеризуется конфликтностью, общим дефицитом общения, нехваткой взаимопонимания и эмпатии, преобладанием взаимного отчуждения и авторитарно-командного стиля отношений, широкой распространенностью наказаний (в том числе физических) по сравнению с различными формами поощрения и поддержки детей, сверхопекой и завышением требований родителей к детям в однодетных семьях, является показателем неэффективности семейной социализации.

Нравственно-психологический климат семьи – величина интегративная, синтезирующая различные компоненты: личные качества супругов, уровень их общей нравственной культуры, их совместимость и характер эмоциональных контактов, отношение к детям, принятые формы общения. Семья как социально-психологическая целостность оказывает стимулирующее воздействие на личность посредством нормативного и информативного влияния. Нормативное влия-

ние предписывает определенные образцы, модели поведения, что позволяет действовать в соответствии с принятыми в данной социокультурной среде и усвоенными личностью стереотипами. В механизме воздействия нравственно-психологического климата на формирующуюся личность важное место занимает личный пример родителей. «Ваше собственное поведение, – писал А.С.Макаренко, обращаясь к родителям, – самая решающая вещь. Не думайте, что вы воспитываете ребенка только тогда, когда с ним разговариваете, или поучаете его, или приказываете ему. Вы воспитываете его в каждый момент вашей жизни, даже тогда, когда вас нет дома»¹.

В отечественной литературе особое место в рассмотрении факторов, влияющих на семейную социализации личности, отводится тем социальным условиям, в которых протекает данный процесс. Отмечается, что явления политического, экономического, идеологического, культурно-воспитательного, демографического, социально-психологического характера, происходящие в обществе, обуславливают поведение человека, определяют его сущность и характер. Данные процессы, воздействуя на условия жизни в обществе, придают своеобразие (в зависимости от контингента, территории и т.п.) деятельности по обучению и воспитанию детей и подростков, формированию их личности, существенно влияют на характер межличностного общения индивидов в семье и обществе. При определенных условиях именно они детерминируют и такие негативные явления, как повышенный уровень заболевания и смертности, разводы, жестокое обращение с людьми, самоубийство, пьянство, проституцию, наркоманию, которые входят в комплекс социальных факторов, обуславливающих отклоняющееся, делинквентное поведение.

Термин «делинквентность» произошел от латинского слова «*delinquens*» – совершающий проступок. Его используют для определения тех видов отклоняющегося поведения, которые связаны с нарушением правовых и нравственных норм.

Однако значение данного термина различно в разных языковых

¹ Макаренко А.С. Избранные произведения: В 3 т. Киев: Рад. шк., 1984. Т.3. С.361.

системах. Во французском языке делинквентность означает преступление как деяние, нарушающее уголовно-правовые запреты; в английском языке термин «делинквентность» имеет следующие значения: 1) невыполнение обязанностей; нарушение (договора, закона); правонарушение; 2) акт делинквентного поведения; 3) проступок, упущение, провинность. Делинквентом, как и во французском языке, называется правонарушитель, преступник, иногда виновный.

Как социологическое и криминологическое понятие «делинквентность» имеет узкое и широкое толкование. В узком смысле слова «делинквентность» является синонимом понятий преступности, индивидуального и группового преступного поведения. В широком смысле она используется в качестве термина, обобщающего разнообразные формы негативного отклоняющегося поведения, начиная с правонарушений и преступлений и кончая дисциплинарными проступками и несоблюдением обязанностей. В криминологической литературе имеет место отождествление делинквентности с правонарушениями, противоправным поведением, включая крайнюю форму последнего – преступное поведение, нарушающее уголовные запреты.

В зависимости от возрастных характеристик лиц, совершающих делинквентные акты, применяются термины: «делинквентность ребенка», «делинквентность несовершеннолетних», «делинквентность молодых взрослых», «юношеская делинквентность», «делинквентность взрослых», «делинквентность престарелых» и пр. При этом понятия делинквентности взрослых и делинквентности несовершеннолетних существенно различаются по содержанию. Общее родовое понятие делинквентности включает в себя противоправные поступки, типичные для всех возрастных групп делинквентов (как совершеннолетних, так и подростков), и, кроме того – формы отклоняющегося поведения, свойственные только несовершеннолетним. К последним относятся, например, прогулы занятий, нарушения школьной дисциплины, детское бродяжничество, побеги из дома и т.п.

В российском законодательстве термин «делинквентность» не употребляется, зато достаточно широко используется в отечественной науке и практике. Проблема делинквентного поведения посвящены

работы педагогов и психологов Б.Н. Алмазова, С.А. Беличевой, Л.А. Грищенко, А.Д. Столяренко и др.

В зарубежной и отечественной психолого-педагогической литературе понятие «делинквентное поведение» рассматривается в контексте двух основных подходов. В соответствии с *первым подходом* делинквентное поведение ассоциируется с мелкими правонарушениями и поступками, не влекущими за собой уголовной ответственности. Делинквентность проявляется в данном случае в мелком хулиганстве и мошенничестве, «домашних» кражах, угонах транспортных средств, вызывающем поведении в общественных местах. Большинство правонарушений совершается из-за озорства и любопытства, стремления показать свою смелость, поразить сверстников, иногда – чтобы испытать острые ощущения. Преобладающим мотивом делинквентного поведения является потребность в самоутверждении, нередко реализуемая через насилие. Рассматривая делинквентность несовершеннолетних, автор отмечает, что она носит обычно групповой характер и, также как и алкоголизация, служит средством принадлежности к группе. Наибольшее влияние асоциальная группа оказывает на детей и подростков неустойчивого типа. Отмечается определенная зависимость между типом личности и мотивом правонарушения. Так, для неустойчивых, эпилептоидных и гипертимных подростков характерны мелкие кражи, хулиганство, драки с родственниками, причем кража для неустойчивого – способ добычи средств для развлечений, для гипертимного – способ утвердить себя в глазах товарищей, для эпилептоидного – средство обогащения. Для сенситивных и психастенических подростков делинквентное поведение малохарактерно. По мнению ряда ученых, от криминальных действий делинквентное поведение отличается незначительностью правонарушений и обычно не влечет за собой уголовного наказания. Девииции начинаются обычно с прогулов занятий, затем могут быть драки, хулиганство, угон автотранспорта (чтобы «похвастаться»), выпрашивание денег у незнакомых взрослых, вызывающее поведение в общественных местах и т.д. Причинами такого поведения несовершеннолетних зачастую бывают недостатки воспитания. Безнадзорность, отсутствие се-

мейного контроля и внимания родителей – это основа для делинквентного поведения в пубертатном возрасте.

Сторонники *второго подхода* определяют делинквентное поведение как поведение, несущее опасность для жизни, здоровья и благополучия людей. Критерии степени делинквентности поведения четко зафиксированы каждым обществом в своде уголовно наказуемых деяний с определением тяжести проступка и указанием меры наказания. Делинквентное поведение связано с нарушением социальной нормы, прежде всего нормы уголовного права, имеющей жесткие санкции. Проявляется оно в намерении нанести ущерб, вред другому человеку или группе людей.

Негативные процессы социального и экономического характера, сопровождающие преобразования, проводимые в нашей стране, существенно ослабили, прежде всего, родительскую семью как социальный институт, ранее наиболее последовательно и надежно защищавший жизнь и здоровье детей и подростков, обеспечивающий их интеллектуальное и нравственное развитие. Именно ослабление родительской семьи существенно повлияло и на рост преступлений среди несовершеннолетних. Исследуя причины и условия, способствующие совершению противоправных действий детей и подростков, криминологи убедительно доказали, что в большинстве случаев криминогенным фактором, обуславливающим противоправное поведение несовершеннолетних, является кризисная неблагополучная родительская семья. Именно она чаще всего формирует личность, способную к совершению преступлений. В российских семьях широко наблюдается рост различных проявлений жестокости по отношению к детям, некорректных, унижающих человеческое достоинство приемов воспитания. Дети получают увечья, становятся жертвами различных преступных посягательств. Ежегодно по этой причине около 50 тыс. подростков уходят из семьи, 20 тыс. – из детских домов и школ-интернатов, 2 тыс. – кончают жизнь самоубийством, более 90 тыс. – совершают общественно опасные деяния.

Кризисная семья становится все более значительным фактором риска и неблагополучия детей. По данным Министерства внутренних

дел, только в сфере профилактического воздействия милиции сегодня находятся 113 тыс. родителей, отрицательно влияющих на поведение детей, среди них 30% – систематически злоупотребляют спиртными напитками, 40% – устраивают скандалы, ведут антиобщественный образ жизни. О явном неблагополучии семейного воспитания свидетельствуют и другие данные. До 70% всех детских травм имеют семейно-бытовой характер. Социальная несостоятельность родителей, аморальный образ жизни, рост алкоголизации, особенно женщин, привели к увеличению детей, находящихся в опасных для них условиях жизни.

В ситуации, когда происходит ослабление семьи как важнейшего института социализации, возрастает роль специально созданных для осуществления целенаправленной социализации институтов, и в первую очередь образования. По сравнению с семьей школа в большей мере зависит от общества и государства, хотя эта зависимость и различна в тоталитарных и демократических обществах. Отводя образованию (воспитанию) как «целенаправленной социализации молодого поколения» главную роль в процессе формирования индивида, Э.Дюркгейм рассматривал его в качестве средства, с помощью которого общество постоянно воспроизводит условия своего собственного существования. Его основная цель заключается в том, чтобы сформировать в индивиде социальное существо. Поскольку общество может функционировать только тогда, когда между членами его существует достаточная однородность, – отмечал социолог, обосновывая свою позицию, – воспитание должно воспроизвести и укрепить эту однородность, «изначально закладывая в душе ребенка главные сходства, которые требует коллективное существование»².

Под образованием в отечественной науке понимается единый процесс физического и духовного формирования личности, процесс социализации, сознательно ориентированный на некоторые идеальные образы, на исторически обусловленные, более или менее четко зафиксированные в общественном сознании социальные эталоны.

² Дюркгейм Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение: Пер с фр. М.: Канон, 1995. С. 254 – 255.

Образование стало особой сферой социальной жизни с того времени, когда процесс передачи знаний и социального опыта выделился из других видов жизнедеятельности общества и стал делом лиц, специально занимающихся обучением и воспитанием. Это и означало переход от неинституциональной социализации к институциональной. Социальные воспитательные институты через усвоение и закрепление в сознании норм права, устойчивых социокультурных стандартов поведения помогают решать проблемы социализации личности, приобщая ее к социальному опыту, обеспечивая его усвоение и подготовку к тому, чтобы опыт этот приумножить, воспроизвести, заявить свою собственную позицию относительно этого воспроизведения. Школа транслирует социальный опыт, необходимый для существования и развития общества, передает знания, формирует умения и навыки, способствует развитию социальных связей, выработке позитивного мировоззрения учащихся. В школьном коллективе в условиях сопереживания, осознания личностной сопричастности, совместной деятельности осуществляется развитие личности. Коллектив с его общественным мнением, традициями, обычаями незаменим как фактор социализации, способствующий формированию обобщенного положительного опыта, социально значимых умений и навыков общественного поведения.

Современная школа, являясь важнейшим социальным институтом, прямо и непосредственно осуществляет воспитание детей и педагогическое управление семейным воспитанием. Подготовка к жизни молодого поколения приобретает новые качественные признаки, придает особую актуальность таким проблемам, как развитие индивидуальности, профориентация и профотбор; образование и самообразование; ценностные ориентации и идеалы; выявление и развитие способностей и др. Единство воспитательной деятельности школы, семьи и общественности создается целенаправленной систематической работой образовательного учреждения.

Школа расширяет и развивает воспитательные возможности семьи, осуществляет педагогическое просвещение, контролирует и направляет семейное воспитание, организует деятельность обществен-

ных и внешкольных организаций, нацеливая на активное участие, помочь семье, координирует совместные действия семьи и образовательного учреждения в решении педагогических проблем. Школа «выводит» семью и неформальные объединения на уровень формального воздействия на личность в процессе ее социализации. Это помогает координировать личностное и социальное развитие ребенка за пределами школы, обеспечивать его психолого-педагогическое сопровождение.

Важнейшей для школы на современном этапе ее развития является задача, связанная с решением проблемы организации эффективной работы по предупреждению делинквентного поведения детей и подростков. При этом акцент должен быть сделан именно на профилактической работе, поскольку легче что-либо предотвратить, чем исправить допущенную ошибку. Но современная ситуация такова, что во многих общеобразовательных учреждениях система профилактической работы отсутствует. Воспитательный процесс начинается там нередко только лишь после совершения правонарушения подростком. На данный факт обратил свое внимание А.С. Макаренко, который отмечал, что воспитательное воздействие педагогов начинается лишь после того, как ученики совершили проступок.

Очень часто школа недооценивает значение ранней профилактической деятельности, что приводит к снижению ее социальной роли и референтной значимости в развитии и формировании личности ребенка, воспитательного воздействия на педагогически и социокультурно запущенных подростков.

В этих условиях именно институт социальной педагогики сможет вывести современную школу на такой уровень, который позволит ей стать системообразующим фактором социализации личности ребенка. Организуя взаимодействие различных агентов социализации, целенаправленно воздействуя на процесс формирования личности, можно добиться снижения риска появления дезадаптированности подростков, различных форм делинквентного поведения. Процесс этот очень сложный и требует больших ресурсных затрат, но и результаты вполне очевидны – общество сможет решить одну из соци-

ально значимых задач, связанных с обеспечением социального равновесия и благополучия.

В рамках учреждений системы образования деятельность, направленная на предупреждение (профилактику) делинквентного поведения подростков, осуществляется в настоящее время социальными педагогами совместно с педагогическими работниками образовательного и других учреждений, семей и общественными организациями.

Профилактика – это совокупность государственных, общественных, социально-медицинских и организационно-воспитательных мероприятий, направленных на предупреждение, устранение или нейтрализацию основных причин и условий, вызывающих различного рода социальные отклонения в поведении подростков. Основой профилактических мер является: деятельность, направленная на создание оптимальных психолого-педагогических и социально-психологических условий для нормального протекания процесса социализации личности; психолого-педагогическая и социальная помощь семье и подросткам; обеспечение, в случае необходимости, мер социально-правовой защиты ребенка.

В России деятельность социального педагога по профилактике делинквентного поведения несовершеннолетних осуществляется на основе нормативно-правовых документов, разработанных в последние годы. В 1993 г. вышел указ Президента РФ «О профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, защите их прав», в 1998 г. – Федеральный закон «Об основных гарантиях прав ребенка в РФ». В этом же году Межведомственной комиссией по делам несовершеннолетних при правительстве РФ была разработана Концепция совершенствования государственной системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних. В данных нормативных документах определены цели и задачи государственной политики по защите интересов и прав ребенка, по повышению роли семьи и других социальных институтов в предупреждении безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних. Принятый в 1999 г. Федеральный закон РФ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» определил

основные направления деятельности органов управления образованием и образовательных учреждений по профилактике правонарушений детей и подростков. Так, образовательные учреждения общего образования в пределах своей компетенции должны:

- оказывать социально-психологическую и педагогическую помощь несовершеннолетним, имеющим отклонения в развитии или поведении либо проблемы в обучении;

- выявлять и вести учет несовершеннолетних, находящихся в социально опасном положении, а также не посещающих или систематически пропускающих по неуважительным причинам занятия в образовательных учреждениях, принимать меры по их воспитанию и получению ими основного общего образования;

- выявлять семьи, находящиеся в социально опасном положении и оказывать им помощь в обучении и воспитании детей;

- обеспечивать организацию в образовательных учреждениях общедоступных спортивных секций, технических и иных кружков, клубов и привлекать к участию в них несовершеннолетних;

- участвовать в организации летнего отдыха, досуга и занятости несовершеннолетних;

- осуществлять меры по реализации программ и методик, направленных на формирование законопослушного поведения несовершеннолетних.

Согласно Тарифно-квалификационным характеристикам (требованиям) по должностям работников учреждений РФ одно из ведущих направлений деятельности социального педагога связано с выявлением интересов и потребностей, трудностей и проблем, конфликтных ситуаций, отклонений в поведении обучающихся (воспитанников, детей) и своевременным оказанием им социальной помощи и поддержки.

Профилактическая деятельность современной школы выступает в качестве составной части социально-педагогического процесса, направленного: 1) на выявление делинквентных подростков; 2) диагностику причин и условий их отклонений в развитии и поведении; 3) определение специфики формирования их личности и особенно-

стей взаимоотношений со сверстниками и взрослыми; 4) разработку общепедагогических мероприятий и специальных мер по предупреждению и преодолению негативных тенденций в развитии и формировании личности подростка; 5) на организацию взаимодействия различных институтов социализации, в первую очередь семьи и школы, в предупреждении делинквентного поведения несовершеннолетних.

Существует несколько видов профилактической деятельности, причем каждый из них соответствует определенному уровню делинквентности подростков.

Первичная профилактика – комплекс мер, направленных на предотвращение негативного воздействия биологических и социально-психологических факторов, влияющих на формирование делинквентного поведения. Именно первичная профилактика (ее своевременность, полнота и постоянность) является важнейшим видом превентивных (предупреждающих) мероприятий в области предотвращения отклонений в поведении подростков.

Вторичная профилактика – комплекс медицинских, социально-психологических, юридических и прочих мер, направленных на работу с несовершеннолетними, имеющими асоциальное поведение. Основными задачами вторичной профилактики являются недопущение совершения несовершеннолетним более тяжелого поступка, правонарушения, преступления; оказание ему своевременной социально-психологической поддержки.

Третичная профилактика – комплекс мер социально-психологического и юридического характера, имеющих целью предотвращение совершения повторного преступления подростком, вышедшим из мест лишения свободы.

Кроме того, в научной литературе имеют место и иные классификации профилактической деятельности. Так, например, различают общую, специальную и индивидуальную профилактику. *Общая профилактика* предполагает осуществление ряда предупредительных мероприятий, направленных на предотвращение возникновения тех или иных проблем в обозримом будущем ребенка либо на предупреждение той или иной проблемы непосредственно перед ее возникновением.

Специальной профилактикой называется система мер, направленных на решение уже возникших перед подростком проблем. *Индивидуальная профилактика* представляет собой профилактическую деятельность в отношении конкретных лиц, поведение которых имеет черты отклонения или проблемности.

В процессе индивидуальной профилактики социальный педагог должен решать следующие задачи:

- своевременно выявлять несовершеннолетних с социально отклоняющимся поведением и склонных к совершению правонарушений, а также родителей и других лиц, отрицательно влияющих на них;
- осуществлять разработку программ индивидуального воспитательно-профилактического воздействия на правонарушителя и окружающую его среду с учетом имеющихся форм и методов, результативности их применения;
- организовывать взаимодействие в воспитательно-профилактической работе всех субъектов социально-педагогической деятельности.

Индивидуальная профилактика имеет три уровня воспитательно-профилактического воздействия на личность несовершеннолетнего. *Первый уровень* – воспитательно-профилактическое воздействие всей системы воспитания и обучения в многообразии форм нравственно-воспитательной, культурно-воспитательной работы, содействие в бытовом и трудовом устройстве, овладении трудовыми навыками, принятие мер, направленных на устранение обстоятельств, оказывающих отрицательное влияние на условия жизни и процесс воспитания несовершеннолетних правонарушителей, привлечение их к участию в спортивных и других кружках, секциях, направление в летнее время в военизированные, спортивно-трудовые и другие специализированные лагеря. *Второй уровень* – целенаправленная работа по перевоспитанию отдельных «трудных» подростков, осуществляемая в школе, назначение общественных воспитателей для проведения с несовершеннолетними правонарушителями индивидуальной профилактической и воспитательной работы. *Третий уровень* – взаимодействие подростков в коллективе сверстников, а также в ситуациях, когда они

оказываются вне привычного коллектива: в быту, на улице. Профилактическое воздействие в данном случае должно быть нацелено на развитие общественно-полезной активности, инициативы, самостоятельности личности. Воспитательно-профилактические мероприятия должны носить комплексный характер, так как только многосторонний подход к личности как к единому целому может обеспечить наиболее эффективные результаты.

Результативность профилактической деятельности в значительной степени зависит от соблюдения ряда условий (направленность на искоренение источников дискомфорта как в самом ребенке, так и в социальной и природной среде и одновременно на создание условий для приобретения несовершеннолетним необходимого опыта для решения возникающих перед ним проблем; обучение ребенка новым навыкам, которые помогают достичь поставленных целей; решение еще не возникших проблем, предупреждение их возникновения).

Предупреждение делинквентного поведения подростков рядом отечественных исследователей связывается с процессом перевоспитания (ресоциализации), который организуется социальным педагогом в образовательном учреждении. Перевоспитание, отмечает педагог В.А. Караковский, – процесс сложный, требующий огромных усилий, напряжения, использования разнообразного арсенала профилактического и нравственного воздействия, так как приходится иметь дело с наиболее запущенными в педагогическом отношении детьми, которым не смогли дать позитивных навыков поведения ни семья, ни школа, ни коллектив сверстников. Процесс перевоспитания направлен на решение следующих задач:

1) *воспитательной*, предполагающей восстановление тех положительных качеств, которые преобладают у воспитанника до появления девиантности;

2) *компенсаторной*, заключающейся в формировании у него стремления компенсировать тот или иной социальный недостаток усилением деятельности в той области, в которой он может добиться успехов и реализовать свои возможности, способности и, главное, потребность в самоутверждении;

3) *стимулирующей*, направленной на активизацию положительной социально-полезной предметно-практической деятельности подростка; она осуществляется посредством осуждения или одобрения, т. е. заинтересованного эмоционального отношения к его личности и поступкам;

4) *корректирующей*, связанной с исправлением отрицательных качеств личности и предполагающей применение разнообразных методов, направленных на корректировку мотивации, ценностных ориентаций, установок и поведения индивида.

При осуществлении профилактической работы социальный педагог должен использовать разнообразные формы и методы деятельности, способствующие исправлению, коррекции трудновоспитуемости и педагогической запущенности. Достаточно эффективными психолого-педагогическими методами профилактики отклонений в поведении остаются до сих пор методы, разработанные и с успехом апробированные А.С. Макаренко в его педагогической деятельности.

В процессе профилактики отклоняющегося поведения целесообразно применять массовые, групповые и индивидуальные формы работы. Выбор здесь определяется уровнем делинквентности подростков и видом профилактической деятельности. Так, при осуществлении первичной профилактики поведения подростков, относящегося к докриминогенному уровню, используются массовые формы организации деятельности (лекции, семинары, акции, митинги, встречи с интересными людьми, наглядная агитация, движения, праздники и мероприятия). Вторичная профилактика среди подростков с криминогенным уровнем асоциального поведения проводится с использованием групповых форм работы (беседы, тренинги, круглые столы, экскурсии, походы, диспуты, кружковая и клубная деятельность, организация групп взаимопомощи). Третичная профилактика среди подростков, имеющих преступное поведение, происходит в индивидуальной форме (индивидуальные беседы, собеседование, консультации, встречи со специалистами, тренинговые занятия, организация индивидуального наставничества).

Одной из эффективных форм предупреждения правонарушений

подростков является вовлечение их в правоохранительную деятельность: социальный педагог должен работать в тесном контакте с комиссией по делам несовершеннолетних.

От умения педагога точно определять и логично сочетать различные формы и методы зависит результативность профилактической деятельности. Владение методическим арсеналом позволяет социальному педагогу оптимизировать свою деятельность, подняться на более высокий уровень профессионального мастерства.

Для оптимизации деятельности общеобразовательной школы по профилактике делинквентного поведения подростков необходим комплексный подход к решению проблемы, предполагающий взаимодействие различных групп специалистов. На уровне школы это, в первую очередь, взаимодействие классного руководителя, социального педагога, психолога и врача, которое осуществляется по следующим направлениям: работа с семьей; работа с группами подростков, проявляющих девиации; индивидуальная работа.

4.2. Технология организации взаимодействия семьи и школы по профилактике делинквентного поведения подростков

Рассмотрим технологию организации взаимодействия школы и семьи по предупреждению делинквентного поведения несовершеннолетних на примере реализации авторской программы С.С. Худорожковой.

Цель программы – создать эффективную систему деятельности общеобразовательного учреждения по профилактике делинквентного поведения подростков путем привлечения семьи, государственных и общественных организаций.

Задачи:

- 1) определить социально-педагогические условия повышения эффективности воспитательно-профилактической работы в школе;
- 2) выявить источники и причины социальной дезадаптации несовершеннолетних, нарушающих нормы морали и права, допускающих девиантные формы поведения;

3) определить инструментарий диагностики личности школьника-правонарушителя;

4) осуществить диагностику неблагополучных семей, направленную на изучение их психологического климата, определение педагогического потенциала семьи;

5) изучить состояние нервно-психического здоровья, особенностей личностного развития и поведения детей «группы риска»;

6) разработать механизмы взаимодействия семьи и школы в предупреждении противоправного поведения школьников;

7) составить план психолого-педагогической работы школы по предупреждению делинквентного поведения детей и подростков;

8) разработать и реализовать на практике коллективные и индивидуальные профилактические программы для детей с асоциальными формами поведения.

Программа рассчитана на 4 года обучения детей (5 – 8-е классы). Практическая реализация программы протекает в 3 этапа.

Первый этап включает следующие мероприятия:

1. Организация администрацией школы (директор, заместитель директора школы по правовому регулированию) деятельности специалистов, решающих проблемы детей и подростков с отклоняющимся от нормы поведением. Поскольку основная функция администрации образовательного учреждения заключается в управлении и координации работы, она должна владеть информацией о «трудных» подростках, их семьях с целью оказания своевременной помощи в решении поставленных задач и реализации программ, предлагаемых специалистами.

2. Встреча социального педагога с психологом, педагогами-предметниками, работающими в 5 – 8-х классах, классными руководителями этих классов, медицинскими работниками школы для получения информации о детях с девиантным поведением и их семьях.

3. Составление социальным педагогом совместно со специалистами плана диагностической деятельности по выявлению и изучению причин, факторов и механизмов появления девиаций в поведении учащихся.

Основные задачи, которые решают специалисты комплексной группы на уровне школы, можно сформулировать следующим образом:

- *классный руководитель* является связующим звеном в группе специалистов по организации профилактической работы с детьми и подростками; делает первичный запрос специалистам и дает первичную информацию о ребенке и его семье;

- *психолог* изучает личность каждого учащегося и коллектива класса; анализирует процесс адаптации детей и подростков в социальной среде; выявляет дезадаптированных учащихся; изучает характер взаимоотношений детей со взрослыми и сверстниками; готовит пакет диагностических методик для организации профилактической работы; выявляет и развивает интересы, склонности и способности школьников; осуществляет психологическую поддержку нуждающихся в ней детей и подростков;

- *школьный врач* обследует физическое и психическое здоровье учащихся; организует помощь детям, имеющим проблемы со здоровьем; разрабатывает рекомендации педагогам по организации работы с детьми с различными заболеваниями; взаимодействует с лечебными учреждениями;

- *социальный педагог* изучает жизнедеятельность ребенка вне школы; поддерживает детей, попавших в экстремальные ситуации; взаимодействует с Комиссией по делам несовершеннолетних, с центром психологической поддержки и реабилитации детей и подростков с девиантным поведением, с учреждениями дополнительного образования, со специалистами управления социальной защиты населения, с комитетом по делам молодежи, с семьей; организует и координирует комплексную работу по профилактике делинквентного поведения школьников. Социальный педагог составляет банк данных на выявленных детей с социальными и личностными проблемами.

Для работы с делинквентными подростками социальный педагог должен иметь в своем арсенале следующие нормативные документы по воспитательно-профилактической работе: устав МОУ, правила поведения учащихся школы, должностную инструкцию замести-

теля директора школы по правовому регулированию, инструкцию, регламентирующую функциональные обязанности классного руководителя, номенклатуру дел по воспитательно-профилактической работе, положение о школьном совете по профилактике правонарушений учащихся (СПП), правила постановки учащихся на внутришкольный учет.

Номенклатура дел по воспитательно-профилактической работе включает: банк данных о детях «группы риска», карточки учета учащихся, состоящих на контроле в МОУ, списки опекаемых учащихся и акты обследования их жилищно-бытовых условий, план воспитательно-профилактической работы МОУ на текущий учебный год, планы классных руководителей по работе с учащимися, состоящими на внутришкольном учете, книгу учета пропусков занятий учащимися без уважительной причины, тетрадь учета правонарушений, протоколы заседаний совета по профилактике, материалы рейдов и посещения неблагополучных семей, журнал индивидуальной работы с учащимися и их родителями.

4. Встреча специалистов с родителями с целью ознакомления их с содержанием работы школы по профилактике делинквентного поведения несовершеннолетних, получение согласия родителей на диагностическую и профилактическую работу с несовершеннолетними; установление контактов для будущей совместной деятельности, а также встреча социального педагога с детьми и подростками для формирования положительной мотивации на совместную работу; анализ полученной информации.

Планирование совместной деятельности по профилактике правонарушений среди несовершеннолетних осуществляется во взаимодействии с родителями путем разработки индивидуальных профилактических программ с учетом личностных особенностей воспитанника и подбора конкретных методик, приемов, технологий.

Второй этап – непосредственная реализация запланированных мероприятий на основе рабочей программы. На этом этапе предусмотрена корректировка программы с учетом возникших трудностей, кадрового обеспечения и материальных затрат.

Социальный педагог осуществляет текущий и промежуточный контроль за деятельностью специалистов по реализации намеченного плана; администрация – за организацией комплексной воспитательно-профилактической работы в школе.

Третий этап – подведение итогов. На этом этапе специалисты подводят итоги своей деятельности, сдают отчет администрации. Социальный педагог сравнивает полученный результат с прогнозируемым заранее, дает оценку проделанной работе.

Основные направления деятельности школы по профилактике делинквентного поведения несовершеннолетних

1. Работа с детьми и подростками. Осуществляется в трех аспектах:

- работа с коллективом учащихся всей школы и/или отдельного класса;
- работа с группами подростков, проявляющих групповые девиации;
- индивидуальная работа.

1. На уровне всей школы с коллективом учащихся проводится профилактическая работа, ориентированная:

- на оздоровление «среды обитания» ребенка;
- предупреждение психологических перегрузок при обучении, оказывающих негативное влияние на психику несовершеннолетних;
- проведение социального «закаливания» детей и подростков с целью подготовки их к стрессовым ситуациям, обучение их рациональным способам снятия психоэмоционального напряжения в проблемных ситуациях;
- пропаганду здорового образа жизни;
- психолого-педагогическое изучение и отслеживание ребенка на протяжении всего периода его обучения в школе, своевременное выявление нервно-психических и психосоматических нарушений, которые могут привести к девиациям.

Работа с коллективом учащихся начинается с *диагностического исследования*. Социальный педагог совместно с психологом, учителями, медицинскими работниками проводит комплексное обследование учащихся 5 – 8-х классов с целью выявления «трудных» подростков. Классные руководители выделяют семьи, которые находятся в социально опасном положении, семьи «группы риска», семьи опекаемых детей и детей, чьи родители находятся в исправительно-трудовых колониях. На детей и подростков «группы риска» составляются характеристики, в которых отражены их успеваемость, общественно-трудовая активность, положение в классном коллективе, поведение в школе и вне ее, интересы и склонности.

Психолог подбирает методики для исследования личности детей и подростков. При этом целесообразно использовать тест-опросник Г. Шмишека или личностный опросник Р. Кеттелла для выявления акцентуаций характера; тесты для определения самооценки личности (опросник В.В. Столина). Для выявления характера взаимоотношений учащихся в классе можно использовать метод социометрии, метод незаконченных предложений, тест Т. Лири; анкету по выявлению трудновоспитуемых в классе, методику диагностики склонности к отклоняющемуся поведению и т.д.; методики для выявления интересов и склонностей детей и подростков.

Социальный педагог вносит данные в личные дела школьников, выделяет тех, кто испытывает трудности и проблемы, дает общую характеристику семьи и стиля семейного воспитания. Медицинский работник отражает общее состояние здоровья и перенесенные детьми заболевания.

Осуществление диагностического исследования, ориентированного на выявление характера социальных проблем школьников, а также их интересов и склонностей, позволяет оптимизировать работу по профилактике и коррекции делинквентного поведения несовершеннолетних.

При проведении *профилактической работы* с коллективом учащихся можно использовать следующие групповые формы: лекции («Здоровый образ жизни», «Здоровье нации», «Закон и подросток» и

т.д.); уроки здоровья («Наркомания – наш общий враг», «От вредных привычек к пагубному пристрастию»); встречи со специалистами (врач-нарколог, психолог, инспектор по делам несовершеннолетних, юрист, священник и т.д.); семинары, круглые столы для учащихся, посвященные проблемам девиантного поведения; тематические классные часы («Суд над сигаретой», «Суд над наркоманией» и т.д.); тематические дискотеки; военно-патриотические игры; массовые формы работы (патриотические общественные движения или организации, отряды юных помощников милиции, юных пожарников и т.д.); организация досуговой деятельности учащихся (кружки по интересам, спортивные секции, туристические кружки, клубы выходного дня, экскурсии).

В качестве индивидуальных форм работы целесообразно использовать: комплексные консультации специалистов для школьников и их родителей по данным социально-психологической, психолого-педагогической и медицинской диагностики; информирование учащихся о помощи, которую несовершеннолетние и их родители могут получить в школе и других учреждениях.

Эффективность профилактической работы значительно возрастает при условии организации в школе системы правового воспитания учащихся, заключающегося в формировании их правосознания и выработке на этой основе сознательного и активного правомерного поведения. Достижение этой цели обеспечивается:

- правовым обучением, нацеленным на овладении учащимися знанием социальных норм и правил поведения в обществе;
- организованным правовым просвещением во внеклассной и внешкольной воспитательной работе;
- активным участием в правоохранительной деятельности в школе и по месту жительства;
- повышением правовой культуры родителей и педагогов.

Необходимо формировать у школьников уважение к закону, стремление всегда и везде следовать нормам права, требовать их выполнения от других, воспитывать активность в борьбе с правонарушениями.

Наиболее эффективные формы правового воспитания:

1) Лекции как одна из распространенных и традиционных форм правового просвещения в школе. (Лекции читают учителя, работники правоохранительных органов, преподаватели вузов, юристы. Одно из основных требований к лекции – учет интересов, потребностей и уровня развития слушателей. Лекции не должны быть чисто описательными, сводиться только к комментированию и детализации правовых норм. Необходимо использовать примеры, связанные с описанием конкретных жизненных ситуаций. Целесообразно приводить положительные примеры, учить школьников на образцах правомерного поведения.)

2) Уроки правовых знаний по тематике «Закон и подросток».

3) Классные часы (темы «Права и обязанности школьника», «Высший закон совести» и т.д.).

4) Правовые беседы (необходимо привлекать учащихся к подготовке беседы, активному обсуждению проблем).

5) Просмотр художественных, научно-популярных и документальных фильмов по правовой тематике (с обязательным обсуждением в конце просмотра).

6) Диспуты, предметом обсуждения которых должны стать важные морально-правовые проблемы, связанные с поиском ответов на вопросы, волнующие учащихся. (Диспуты также можно организовать по просмотренным кинофильмам. Успех диспута в большей мере зависит от ведущего, его умения вести дискуссию и обобщать высказывания. Тема и вопросы диспута должны быть заранее известны школьникам, чтобы они смогли их всесторонне обдумать. Можно предложить следующие темы для диспутов: «Общественный порядок и свобода личности», «Береги честь смолоду» и т.д.)

7) Обсуждение книг и статей. (Ученикам одного или нескольких классов предлагается прочитать к назначенному сроку книгу или статью, где затрагиваются важные нравственно-правовые проблемы, имеющие отношение к жизни, интересам и внутреннему миру учащихся. К обсуждению приглашаются все школьники, желающие участвовать в нем. Обсуждение начинается с выступления 2 – 3 заранее

подготовленных учеников, затем разворачивается общая дискуссия, после которой ведущий подводит итоги.)

8) Вечера встреч и тематические вечера («Следствие ведут знатоки», «Твой гражданский долг», «Закон есть закон», «Вечера вопросов и ответов» и др.), на которые могут быть приглашены представители правоохранительных органов.

Целесообразно использовать в процессе правового воспитания различные средства наглядности, к которым относятся тематические стенды, размещенные в коридорах, кабинетах, вестибюлях; плакаты, газеты, журналы, буклеты, брошюры и т.д. У социального педагога должны быть папки тематически подобранных вырезок с газетными и журнальными статьями, специальная литература, рефераты учащихся на правовые темы, диафильмы, магнитофонные записи бесед, лекций и т.д.

В работе с коллективом учащихся социальный педагог может использовать следующие психологические методы и приемы: «эмоциональная блокировка», «даю шанс», «побуждение к добрым делам», «авансирование добрых дел доверием». Также очень эффективной является «методика позитивного стимулирования», направленная на то, чтобы вызвать у «трудных» подростков интерес к общественно-полезной деятельности, увлечь ею. Для ребят подбираются несложные, но интересные дела, оказывается посильная помощь в их выполнении. В результате создается психологически комфортный микроклимат, который основан на уважительном и доброжелательном отношении.

2. Профилактическая работа с группами детей и подростков правонарушителей, проявляющих групповые девиации, подразумевает:

- деятельность по переориентации группового общения несовершеннолетних. Для этого необходимо, опираясь на положительные интересы группы, вовлечь ее членов в первичный коллектив (класс) или группу организованного общения на правах микроколлектива. Это позволит, не разрывая отношений между членами группы, изменить вид ее деятельности и характер поведения, т.е. переключить ее через организацию совместных дел с асоциальной деятельности на деятельность общественно значимую. Таким образом, групповое об-

щение детей и подростков, относящихся к группе «риска», можно контролировать, предупреждая тем самым проявления делинквентности;

- организацию психолого-педагогических практикумов, на которых обсуждаются причины отклоняющегося поведения, его проявления, пути преодоления;

- проведение социально-психологических тренингов для школьников с целью снятия тревожности, напряженности и агрессивности в их поведении, а также тренинговых занятий на развитие психологической готовности к трудным ситуациям и формирование критического отношения к социальным девиациям;

- проведение бесед о нравственных аспектах взаимоотношений полов;

- организацию досуга (экскурсии, туристические походы, запись в кружки по интересам, спортивные секции, вовлечение в клубную деятельность и т.д.).

При работе с группой можно использовать следующие приемы:

- 1) «непрерывная эстафета мнений». Учащиеся «по цепочке» высказываются на заданную тему: одни начинают, другие продолжают, дополняют, уточняют. От простых суждений (когда главным является само участие каждого ученика в обсуждении) при введении соответствующих ограничений (требований) следует перейти к аналитическим, а затем к проблемным высказываниям учащихся;

- 2) «самостимулирование». Учащиеся, разделившись на группы, готовят друг другу определенное количество встречных вопросов. Поставленные вопросы и ответы на них подвергаются затем коллективному обсуждению;

- 3) «импровизация на свободную тему». Учащиеся выбирают тему, в которой они достаточно хорошо ориентируются и которая вызывает у них определенный интерес. При обсуждении они творчески развивают основные сюжетные линии, переносят события в новые условия, по-своему интерпретируют смысл происходящего.

Это позволяет школьникам высказать свое мнение по наиболее волнующим их проблемам, получить ответы на интересующие вопро-

сы, взглянуть на себя со стороны при проигрывании проблемных ситуаций.

3. Индивидуальная работа с детьми и подростками – наиболее важный аспект в работе с ученическим коллективом.

В качестве основных задач индивидуально-профилактической работы можно выделить следующие:

- выявление детей и подростков, склонных к девиациям или имеющих в своей биографии факты девиантного поведения;
- постоянный и всесторонний контроль (по месту жительства, учебы) за их поведением и образом жизни;
- всестороннее изучение личности детей и подростков, а также источников положительного и отрицательного влияния на каждого ребенка;
- определение путей и выработка мер по созданию обстановки, предотвращающей или исключающей возможность совершения правонарушений;
- воспитательное воздействие на среду, отрицательно влияющую на детей и подростков;
- разработка и осуществление различных воспитательно-профилактических программ, направленных на создание условий для нормального развития каждого ребенка, устранение десоциализирующих влияний, на коррекцию возникших отклонений.

Девиантное поведение несовершеннолетних сопровождается обычно деформацией социальных связей, их отчуждением от основных институтов социализации, прежде всего семьи и школы, которые, соответственно, могли послужить причиной девиаций. Поэтому важным направлением совершенствования социально-педагогической деятельности является организация работы по преодолению негативных воздействий на детей и подростков социальной среды, прежде всего семьи. Осуществляя индивидуальный подход, социальный педагог должен:

- 1) хорошо знать каждого ребенка, его индивидуально-психологические особенности и условия их формирования;
- 2) при выборе методов и приемов воспитательно-профилакти-

ческого воздействия на детей учитывать их индивидуальные особенности;

3) проявлять педагогический такт и уметь предвидеть последствия того или другого подхода к ребенку.

При работе с конкретным учащимся в рамках индивидуальной программы возможно использование следующих педагогических приемов:

- «просьба о помощи». Педагог, для того чтобы расположить к себе воспитанника и установить доверительный контакт, обращается к нему за советом, рассказывая о своих проблемах. При этом он просит ребенка представить себя на месте воспитателя и найти способ их решения;

- «оцени поступок». Для выяснения нравственных позиций несовершеннолетних и их коррекции педагог рассказывает «жизненную» историю и просит оценить поступки участников этой истории;

- «обсуждение статьи». Педагог подбирает ряд статей, в которых описываются различные преступления и другие асоциальные поступки людей, и просит подростка дать моральную оценку этим поступкам. В ходе организованной им дискуссии педагог пытается прийти вместе с воспитанником к правильным выводам;

- «добрый поступок». В процессе работы с подростком ему предлагается оказать помощь нуждающимся. Важно при этом оценить положительно этот поступок, не возводя его в ранг «героического подвига»;

- «стратегия жизни». В ходе беседы педагог выясняет жизненные планы воспитанника. После этого он пытается определить вместе с ним, что поможет реализовать эти планы, а что может помешать их реализации;

- «мой идеал». В процессе беседы выясняются идеалы воспитанника и делается попытка оценить идеал, выявив его положительные нравственные качества.

Обязательными элементами индивидуальной профилактической работы являются:

1) установление психологического контакта с девиантным подростком;

2) изучение особенностей его личности, условий семейного воспитания, положения в ученическом коллективе и в неформальной группе;

3) определение степени педагогической запущенности, проблемных зон в развитии;

4) комплексное обсуждение с педагогами школы направлений, форм, методов и средств индивидуальной работы;

5) утверждение программы администрацией школы;

6) контроль за выполнением поставленных задач и своевременная коррективная программа с учетом трудностей воспитанника.

В качестве основных форм индивидуальной профилактической работы можно отметить следующие:

- вовлечение школьника в социально полезную деятельность, соответствующую его интересам, дарованиям и способную оказать положительное влияние на его нравственное развитие, формирование у него положительных критериев оценки своего поведения и поведения окружающих;

- организацию индивидуального наставничества (социальный педагог, старшеклассники);

- индивидуальные консультации социального педагога, психолога, медика, юриста, инспектора по делам несовершеннолетних и т.д. по запросу подростка;

- индивидуальные беседы, собеседования, встречи профилактического характера со специалистами;

- индивидуальные тренинговые занятия, целью которых может быть смягчение проявлений отрицательных черт психотипа (акцентуаций характера), выявленных в результате диагностики. Учитывая особенности характера учащегося, необходимо развивать и реализовывать все заложенные в нем позитивные задатки и способности, контролировать и нейтрализовать отрицательные склонности. Для каждого психотипа необходимо подбирать психотехнические упражнения, предназначенные для смягчения проявлений отрицательных

черт характера. В индивидуальной беседе педагог объясняет смысл и назначение каждого упражнения и рекомендует их подростку (это такие упражнения, как «Тимуровец», «Золушка», «Делу – время», «Сопереживание», «Победитель» и т.д.).

II. Работа с педагогическим коллективом. Ее содержание составляют организация совместной деятельности и формирование мотивации к сотрудничеству специалистов и всего педагогического коллектива. Основными формами работы являются:

1) проведение семинаров, совещаний, педсоветов, педконсилиумов на темы «Работа с трудновоспитуемыми», «Работа с семьями педагогически запущенных детей», «Проблемы трудных детей и трудного детства», «Проблемы учебной дисциплины», «Правовое воспитание: проблемы, пути решения» и т.д. В данном случае социальный педагог выступает в роли организатора и активного участника. Он информирует коллектив о проблемах «трудных» подростков и инициирует обсуждение совместных действий специалистов, поиск подходов в решении проблемы взаимодействия учителей и подростков;

2) индивидуальные встречи, консультации, собеседования с учителями, классными руководителями, совместное обсуждение причин затруднений конкретных учащихся и возможностей создания щадящих условий обучения с учетом особенностей каждого школьника;

3) пропаганда правовых знаний среди учителей;

4) организация курсов по подготовке к работе с «трудными» детьми;

5) оказание социально-педагогической и психологической помощи в работе классных руководителей, учителей-предметников;

6) проведение психологических тренингов с целью снятия психоэмоциональной напряженности, синдрома «эмоционального сгорания»;

7) организация работы советов профилактики с участием администрации школы, классных руководителей, учителей-предметников, психолога, инспектора по делам несовершеннолетних и других специалистов (по необходимости).

III. Работа с семьей. Направлена на формирование положительной мотивации родителей на совместную деятельность по профилактике различных девиаций, а также на повышение их педагогической и правовой культуры; на информирование по вопросам нравственного, правового, полового и других видов воспитания, оказание помощи в воспитании и обучении «трудных» детей.

Одним из аспектов работы является организация правового всеобуча родителей, ориентированного на пропаганду правовых знаний. Целесообразно использовать такие формы занятий, как родительские собрания, лектории, семинары на темы «Трудный подросток», «Права и обязанности семей», «Административная ответственность родителей за правонарушения несовершеннолетних детей», встречи с представителями прокуратуры, правоохранительных органов, юристами для обсуждения интересующих вопросов.

Повышению педагогической культуры родителей, педагогического потенциала семьи способствует психолого-педагогический всеобуч, основными формами работы которого являются родительские собрания, лекции, семинары, психологические тренинги на тему «Отцы и дети», консультации по проблемам подросткового возраста, обучение правилам поведения в конфликтных ситуациях с детьми; тематические встречи родителей с работниками органов здравоохранения.

Профилактическая работа школы ориентирована на выявление семей, уклоняющихся от воспитания детей, неблагополучных семей и проведение с ними работы по предупреждению асоциального поведения членов семьи (пьянства, наркомании, токсикомании). При этом могут быть использованы следующие формы: родительские собрания, лекции, посвященные профилактике социальных девиаций (например, «Профилактика наркомании и токсикомании», «Семейный алкоголизм» и т.д.); посещения на дому (рейды совместно с инспектором по делам несовершеннолетних, классным руководителем); вызов родителей в школу на совет профилактики; индивидуальные беседы, консультации по вопросам семейного воспитания.

Одним из аспектов работы с семьей является организация досуга

неблагополучных семей с целью активного проведения свободного времени, профилактики асоциальных проявлений со стороны родителей и их детей (совместное проведение школьных праздников; экскурсионно-туристическая деятельность; организация семейных клубов выходного дня и т.д.).

IV. Работа с учреждениями и организациями. Осуществляется с целью преодоления межведомственной изоляции. Социальный педагог совместно с представителями учреждений и организаций, принадлежащих к разным ведомствам, составляет план работы по профилактике правонарушений несовершеннолетних, поддержке их физического и психического здоровья, организации каникулярного времени (работа кружков, спортивных секций, клубов, посещение домов творчества, проведение праздников, вечеров, дискотек, организация летнего трудового лагеря и т.д.), по оказанию помощи в трудоустройстве детям с девиантным поведением.

Для оценки эффективности профилактической работы образовательного учреждения могут быть использованы критерии оценивания профессиональной работы педагогов; воспитательного результата данной профессиональной работы; характера изменений воспитанников («какими были» и «какими стали»).

Первая группа критериев – оценивание профессиональной работы педагогов, включает:

1) Когнитивный критерий:

- знание особенностей развития личности ребенка и формирования его индивидуальности;
 - знание уровня развития современного общества;
 - знание семей воспитанников и отношений в них;
 - знание особенностей распространения девиантных проявлений в обществе, своей школе;
- понимание причин отклоняющегося от нормы поведения детей и подростков на уровне школы.

2) Процессуальный критерий:

- умение проводить диагностическую работу;

- умение делать социологический анализ особенностей девиантного поведения и его причин на уровне школы;

- умение составлять научно обоснованный прогноз развития поведенческих проявлений на индивидуальном и групповых занятиях;

- навыки владения различными методами и формами профилактической и коррекционной работы.

3) Критерий психолого-педагогической комфортности отношений:

- гибкость ориентации в складывающейся обстановке;
- творческий подход к решаемым задачам;
- учет в работе позиций ребенка, его желаний, потребностей и интересов;

- умение выстраивать отношения с детьми и их родителями на основе доверия, взаимопонимания, творческого диалога;

- реализация в работе социально-защитного подхода к ребенку и его семье;

- умение работать в комплексной группе специалистов по решению проблемы.

4) Действенно-практический критерий:

- умение анализировать получаемую информацию о ребенке и его семье или группе детей и организовывать на ее основе работу;

- умение организовывать профилактическую и коррекционную работу с опорой на активность детей и их родителей;

- обеспечение условий для успешной учебы школьника;

- организация досуга детей и их семей;

- защита прав школьников и их семей;

- умение создавать и реализовывать программы профилактической и коррекционной работы с детьми и подростками и оперативно вносить в них изменения в зависимости от меняющейся ситуации.

- обеспечение условий для сохранения и поддержания здоровья ребенка.

Вторая группа критериев – оценивание результата профилактической работы. Сюда относятся:

1) *Критерий факта* (позволяет проанализировать количественные показатели эффективности воспитательной системы), отражающий следующие аспекты:

- количество детей, состоящих на учете в образовательном учреждении и комиссии по делам несовершеннолетних на начало и конец учебного года;
- количество пропусков уроков без уважительной причины;
- количество организованных и неорганизованных детей (занятость в кружковой и спортивной деятельности);
- временные затраты педагогов по каждому направлению деятельности;
- проделанная работа (процент от запланированного объема).

2) *Критерий отношения*, помогающий установить причинно-следственные связи в поступках воспитанников, побуждающий выяснить их отношение к тому, что делается в школе, мотивы поведения и деятельности. Получение нужной информации возможно через наблюдение и беседы.

3) *Критерий времени*, позволяющий оценить эффективность воспитательных и профилактических мероприятий с течением времени, после окончания сроков реализации программы, по следующим направлениям:

- степень сформированности правовой культуры учащихся;
- установка на социально одобряемые формы поведения;
- установка на решение проблем социально позитивными средствами;
- динамика правомерного поведения;
- активность жизненной позиции.

Третья группа критериев связана с выявлением изменений в поведении подростков).

Данные критерии отражают:

1) появление доброжелательности или ненаблюдаемой ранее агрессивности по отношению к педагогам и друг другу;

- 2) повышение или снижение работоспособности;
- 3) установление либо падение дисциплины;
- 4) особенности внешнего вида ребенка, его речи, поведения, реакций на социальные явления, систему его взаимоотношений с окружающими.

Данные показатели выявляются либо путем использования метода наблюдения, либо путем применения специальных диагностических методик.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

- 1) Как в современной науке характеризуется процесс социализации личности?
- 2) Какую роль в процессе становления личности играет первичная социализация?
- 3) Назовите условия, от которых зависит успешность первичной социализации личности.
- 4) Охарактеризуйте ведущих агентов социализации.
- 5) Каковы функции семьи как агента социализации?
- 6) Согласны ли Вы с утверждением современных ученых, что семья теряет свои ведущие функции в процессе социализации личности. Каковы причины этого явления в современной России?
- 7) Дайте определение понятия «делинквентность». В чем заключается разница между имеющимися в современной научной литературе подходами в рассмотрении делинквентного поведения несовершеннолетних?
- 8) Докажите, что неблагополучная семья является одним из факторов, обуславливающих делинквентное поведение подростков.
- 9) Какую роль в процессе первичной социализации личности играет система образования? Можно ли утверждать, что школа является одним из основных институтов социализации личности?
- 10) Охарактеризуйте нормативно-правовые документы, на основе которых осуществляется профилактическая работа в современной российской школе.

11) Каковы роль и место профилактических мер в предупреждении и нейтрализации отклоняющегося поведения подростков?

12) Какие существуют виды профилактики? Охарактеризуйте их.

13) Рассмотрите основные направления деятельности социального педагога по организации взаимодействия семьи и школы по предупреждению делинквентного поведения несовершеннолетних.

14) Разработайте программу деятельности социального педагога по предупреждению делинквентного поведения подростков в конкретном образовательном учреждении.

Темы рефератов

1. Теории социализации в отечественной и зарубежной науке.

2. Первичная социализация личности: понятие, содержание, механизмы, результаты.

3. Кризисная неблагополучная семья как фактор формирования делинквентного поведения подростков.

4. Роль системы образования в процессе целенаправленной социализации личности.

5. Механизмы взаимодействия семьи и школы в решении педагогических проблем.

6. Профилактика подростковой преступности в условиях образовательного учреждения.

7. Диагностика и предупреждение отклонений в поведении подростков.

8. Основные направления деятельности социального педагога по профилактике делинквентного поведения подростков.

Список рекомендуемой литературы

Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. М.: Медиум, 1995. 323 с.

Глоzman Ж.Н., Самойлова В.М. Социально дезадаптированный подросток: нейропсихологический подход // Психол. наука и образо-

вание. 1999. № 2. С. 99 – 109.

Горьковская И.А. Влияние семьи на формирование делинквентности у подростков //Психол. журн. 1994. Т. 15, № 2. С.57 – 65.

Дюркгейм Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение: Пер с фр. М.: Канон, 1995. 352 с.

Еникеева Д.Д. Пограничные состояния у детей и подростков: основы психиатрических знаний: Пособие для студентов высш. учеб. заведений. М.: Акад., 1998. 304 с.

Загвязинский В.И. и др. Основы социальной педагогики: Учеб. пособие для студентов пед. вузов и колледжей /Под ред. Л.И. Пидкасистого; Пед. о-во России, М., 2002. 180 с.

Кон И.С. Социология личности. М.: Политиздат, 1967. 368 с.

Кумарина Г. Школьная дезадаптация: признаки и способы предупреждения // Нар. образование. 2002. №1. С. 111 –121.

Кудрявцев И.А., Семенова О.Ф. Смысловая сфера несовершеннолетних с психическими расстройствами, совершивших насильственные правонарушения: психология отклоняющегося поведения // Психол. журн. 2002. Т. 23, № 3. С. 54 – 62.

Макаренко А.С. Избранные произведения: В 3 т. Киев: Рад. шк., 1984. Т. 3. 576 с.

Мудрик А.В. Социализация и воспитание. М.: Изд-во «Сентябрь», 1997. 96 с.

Мудрик А.В. Социальная педагогика: Учеб. для студентов пед. вузов /Под. ред. В.А.Сластенина. 3-е изд., испр. и доп. М.: Акад., 2000. 200 с.

Невский И.А. Трудный успех (Без «трудных» работать можно): Из опыта работы. М.: Просвещение, 1981. 128 с.

Патаки Ф. Некоторые проблемы отклоняющегося (девиантного) поведения //Психол. журн. 1987. Т. 8, № 4. С. 92 – 102.

Пристанская О.В. Делинквентность: правовое и криминологическое понятие // Журн. рос. права. 1999. № 5/6. С. 73 – 80.

Реан А.А. Характерологические особенности подростков-делинквентов //Вопр. психологии. 1991. № 4. С. 139 – 144.

Рычкова Н.А. Поведенческие расстройства у детей: диагностика,

коррекция и психопрофилактика. М.: ТАНДЕМ: Гном-Пресс, 1998. 100 с.

Смелзер Н. Социология: Пер. с англ. М.: Феникс, 1994. 688 с.

Социальная педагогика: Курс лекций: Учеб. пособие для вузов
/Под ред. М.А.Галагузовой. М.: ВЛАДОС, 2000. 416 с.

Социология преступности: современные буржуазные теории
/Под ред. Б.С.Никифорова. М.: Прогресс, 1966. 368 с.

Степанов В.Г. Психология трудных школьников: Учеб. пособие
для учителей и родителей. М.: Акад., 1997. 320 с.

Тагирова Г.С. Психолого-педагогическая коррекция трудновос-
питуемых подростков с рассогласованными личностными отноше-
ниями //Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитацион-
ной работы. 2002. № 31. С.22 – 35.

Фельдштейн Д.И. Трудный подросток (Некоторые психологиче-
ские вопросы формирования личности детей подросткового возраста).
Душанбе: ИРФОН, 1972. 184 с.

Шакурова М.В. Методика и технология работы социального
педагога: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений.
М.: Акад., 2002. 272 с.

Заключение

Опора на методологические знания в решении теоретических и практических проблем социально-педагогической деятельности имеет огромное значение как для организации научных исследований, так и для практики. В том и в другом случае педагог должен руководствоваться определенными научными принципами, грамотно определять проблему, объект, предмет, содержание, формы и методы деятельности, выстраивать ее структуру. Эти действия не могут быть произвольными. Они должны опираться на определенную научную логику, систему научных знаний, научного анализа – методологические знания.

Методологическая подготовка студентов по специальности «Социальная педагогика» – одно из слабых звеньев их специальной профессиональной подготовки. Она должна осуществляться в процессе изучения каждой учебной дисциплины и проявляться в результатах научно-исследовательской студенческой деятельности.

Настоящее учебное пособие является нашей первой попыткой рассмотрения материалов разных учебных дисциплин через призму методологического знания. Пособие не содержит конкретных методических указаний или рекомендаций по изучению методологических и технологических основ социальной педагогики. Однако его материалы, имеющие методологическое значение для социально-педагогической деятельности, являются хорошей базой для изучения особенностей методологического анализа и формирования методологического мировоззрения студентов. Знакомство с ними может помочь студентам в рассмотрении различных социально-педагогических проблем с методологических позиций на разных уровнях методологического знания.

При разработке материалов учебного пособия авторский коллектив опирался на содержательно-функциональную концепцию методологического анализа научного знания И.А. Липского, являющуюся новым словом в области педагогической методологии и открывающую большие возможности для изучения методологических и технологических основ социальной педагогики.

Оглавление

Введение.....	3
Глава 1. Теоретико-методологические основы профессиональной подготовки социального педагога.....	9
1.1. Государственный образовательный стандарт как методологическая основа профессиональной подготовки социальных педагогов.....	9
1.2. Научное обеспечение теоретической подготовки социальных педагогов.....	22
1.3. Научное обеспечение прикладной подготовки социальных педагогов.....	31
Вопросы для самостоятельной работы.	38
Темы рефератов.....	39
Список рекомендуемой литературы.....	40
Глава 2. Методологические основы подготовки социального педагога как социального менеджера.....	42
2.1. Теория социального управления – методологическая основа социально-педагогического знания.....	42
2.2. Социальное управление и социальный менеджмент.....	44
2.3. Социальный менеджмент и менеджеры.....	51
2.4. Развитие образовательного менеджмента в системе социального управления.....	57
2.5. Социальный педагог как социальный менеджер	60
Вопросы и задания для самостоятельной работы.....	66
Темы рефератов.....	67
Список рекомендуемой литературы.....	67

Глава 3. Теоретические и технологические основы психодиагностического обследования в системе социально-педагогической деятельности.....	71
3.1. Профессионально-этические нормы и принципы деятельности психодиагноста.....	71
3.2. Технология организации и проведения психодиагностического обследования в системе социально-педагогической деятельности.....	74
3.3. Программа психодиагностического обследования.....	85
Задания для самостоятельной работы.....	89
Темы рефератов.....	90
Список рекомендуемой литературы.....	90
 Глава 4. Деятельность социального педагога по организации взаимодействия семьи и школы в предупреждении делинквентного поведения несовершеннолетних.....	92
4.1. Теоретические основы деятельности социального педагога по организации взаимодействия семьи и школы.....	92
4.2. Технология организации взаимодействия семьи и школы по профилактике делинквентного поведения подростков.....	109
Вопросы и задания для самостоятельной работы.....	127
Темы рефератов.....	128
Список рекомендуемой литературы.....	128
Заключение.....	131

Учебное издание

Борщева Наталья Михайловна, Зубкова Татьяна Ильинична,
Протасова Ираида Анатольевна, Санникова Нина Георгиевна

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Учебное пособие
Часть 1

Редактор Н.М. Юркова

Печатается по постановлению
редакционно-издательского совета университета

Подписано в печать 21.05.07. Формат 60х84/16. Бумага писчая № 1.
Усл. печ. л. 7, 2. Уч.-изд. л. 7, 7. Тираж 150 экз. Заказ № 205
Издательство «ГОУВПО Российский государственный профессионально-педагогический университет». Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.

Ризограф «ГОУВПО Российский государственный профессионально-педагогический университет». Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.